Niveau(x) d'enseignement: 9
Centre d'intérêt: 320

Numéro EDUQ : 8670100

Session d'étude Le perfectionnement des formateurs d'adultes (1985 : Montréal).

Le perfectionnement des formateurs d'adultes : actes de la session d'étude tenue à Montréal en mars 1985. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1985.
iv, 215 p. ; 23 cm.

Code: 28-1785. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-550-08505-1

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation

Descripteur(s): Formation des formateurs * Perfectionnement des enseignants * Besoins de l'enseignant * Formation en cours d'emploi * Education permanente * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: Perfectionnement en cours d'emploi

Le document présente les communications données lors de la session d'étude. Cette session visait à actualiser l'une des orientations de l'Enoncé gouvernemental en éducation des adultes intitulé: "Un projet d'éducation permanente" et invitait les participants à proposer des lignes d'action, tant au ministère qu'aux établissements d'enseignement. Elle a permis une rencontre entre les intervenants des commissions scolaires, des cégeps et des universités. Les participants ont été mis au courant des résultats de la consultation menée deux mois plus tôt et ils ont pu y réagir lors d'ateliers d'échange. Une part importante du programme concernait le perfectionnement en cours d'emploi.

Type de document: f

129707

EDUQ 8670100

Le perfectionnement des formateurs d'adultes

Actes de la session d'étude tenue à Montréal en mars 1985

Québec

EDUQ 8670100

LE PERFECTIONNEMENT DES FORMATEURS D'ADULTES

Actes de la session d'étude,
tenue à Montréal
en mars 1985

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Direction des politiques et des plans:
Jacques Lamarche, directeur général

Direction de l'éducation permanente:
Jean Proulx, directeur

Dactylographie:
Carmelle Beaulieu

ISSN 2-550-08505-1
Dépôt légal: quatrième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉSENTATION

La Direction de l'éducation permanente du ministère de l'Éducation est heureuse de vous offrir les communications présentées lors de la SESSION D'ÉTUDE tenue à Montréal les 6, 7 et 8 mars 1985 sur le thème: **PERFECTIONNEMENT ET FORMATION DES FORMATEURS D'ADULTES.** Cette session d'étude a réuni quatre-vingt-cinq personnes déléguées par des services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires et les collèges du Québec, ou venant de facultés universitaires engagées dans la formation des formateurs d'adultes.

La session d'étude faisait suite à une série d'entrevues avec des directeurs de services d'éducation des adultes, des conseillers pédagogiques et, dans certains cas, avec des formateurs d'adultes, répartis dans six régions du Québec. Les services d'éducation des adultes, dans vingt-huit villes, ont accepté de participer à la consultation portant sur les besoins de formation de toutes les catégories de personnel et sur les expériences de perfectionnement en cours d'emploi.

La session d'étude visait à actualiser l'une des orientations de l'Énoncé gouvernemental en éducation des adultes intitulé: **UN PROJET D'ÉDUCATION PERMANENTE** et invitait les participants à proposer des lignes d'action, tant au Ministère qu'aux institutions d'enseignement. Elle a permis une rencontre très appréciée entre intervenants des commissions scolaires, des Cégeps et des universités.

Dans un premier temps, les participants et participantes ont été mis au courant des résultats de la consultation menée deux mois plus tôt et ils ont pu réagir à l'exposé des besoins, à l'occasion d'ateliers d'échange.

Une part importante du programme a été consacrée aux ateliers sur les expériences de perfectionnement en cours d'emploi. En fait, ces ateliers auraient pu être encore plus longs et plus nombreux ! Ils ont permis de faire connaître du matériel de formation créé dans les institutions, ou de vérifier l'intérêt et l'efficacité d'interventions éducatives très variées.

La contribution des universités au perfectionnement et à la formation des formateurs d'adultes a été évoquée à plusieurs reprises, à l'occasion des tables rondes et des ateliers. Cette contribution aurait pu faire l'objet d'exposés et de présentations encore plus nombreux, vu sa variété et sa richesse !

Le Buffet du 7 mars, les discussions animées en soirée et aux repas ont permis des échanges fructueux entre les participants et les participantes. Les recommandations qui ont mis un point final à la Session d'étude ouvraient plusieurs chantiers importants tant pour les participants eux-mêmes que pour le ministère de l'Éducation. Au cours des semaines qui ont suivi, plusieurs de ces recommandations ont été inscrites dans les plans d'action des directions du Ministère présentes à la Session d'étude.

L'espoir reste donc à l'ordre du jour !

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PRÉSENTATION	i
TABLE DES MATIÈRES	iii
LA SESSION D'ÉTUDE	1
MOT DE BIENVENUE par madame Ghislaine Roquet	7
L'ÉQUIPE DE CONSULTATION ET D'ANIMATION	9
EXPOSÉ D'OUVERTURE, par monsieur Jean Proulx	11
RAPPORT DE LA CONSULTATION SUR LE PERFECTIONNEMENT ET LA FORMATION DES FORMATEURS D'ADULTES, par madame Muriel Drolet-Douville	19
PANEL: deux réactions au tableau des besoins	63
Intervention de monsieur André Thibault, Université de Montréal	65
Intervention de madame Ginette Robin, Association des formateurs d'adultes du Québec	73

Page

ATELIERS SUR L'INVENTAIRE DES BESOINS 79

TABLE RONDE: autour des projets de perfectionnement et de formation 83

Intervention de madame Louise des Trois-Maisons, Direction générale de l'enseignement collégial 85

Intervention de madame Jocelyne Bergeron, Commission des écoles catholiques de Montréal 93

Intervention de monsieur Bernard Lefebvre, Université du Québec à Montréal 113

ATELIERS SUR LES EXPÉRIENCES DE PERFECTIONNEMENT ET DE FORMATION 125

VERS UN PLAN D'ACTION 135

MOT DE LA FIN 147

ANNEXES: ANNEXE I - Les formateurs d'adultes, par monsieur Louis Pelletier, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie. 149

ANNEXE II- Liste des participants à la session d'étude 211

LA SESSION D'ÉTUDE

POURQUOI CETTE SESSION D'ÉTUDE ?

Pour dégager des orientations et des lignes de force qui pourraient être intégrées dans un plan d'action pour le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes et du personnel dans les services d'éducation des adultes (SEA) avec la participation des intéressés.

A cette occasion seront communiqués les résultats d'une série d'entrevues réalisées dans les commissions scolaires, les Cégeps et les universités, afin d'identifier les besoins et de repérer les expériences et les projets à partager.

POUR QUI CETTE SESSION D'ÉTUDE ?

Sont invités à la session,

- les directeurs et coordonnateurs des services d'éducation des adultes (SEA),
- les conseillers pédagogiques,
- le personnel non enseignant des services d'éducation des adultes,
- les formateurs d'adultes,
- les responsables de programmes ou projets de perfectionnement et de formation dans les universités et dans les services d'éducation des adultes.

PROGRAMME DE LA SESSION

Mercredi, 6 mars

19 h: **INSCRIPTION**

20 h: **OUVERTURE**

- Présentation de la session - **M. Jean Proulx**
- Rapport de la consultation - **Mme Muriel Drolet-Douville**

21 h: **RETROUVAILLES**

Jeudi, 7 mars

9 h: **INSCRIPTION (suite)**

9h30: **PLÉNIÈRE**

Table ronde: réactions au tableau des besoins
M. André Thibault, Université de Montréal,
Mme Ginette Robin, AFAQ

10h15: **PAUSE-CAFÉ**

10h45: **ATELIERS**

- Cadres des commissions scolaires
- Personnel des commissions scolaires
- Cégeps

12 h: **BUFFET-ÉCHANGE**

14 h: **PLÉNIÈRE**

Panel: types de projets de perfectionnement ou formation
Mme Jocelyne Bergeron, CECM,
Mme Louise des Trois-Maisons, DGEC
M.Bernard Lefebvre, UQAM

15 h: **ATELIERS**

Autour de 7 projets ou expériences de perfectionnement et de formation

16 h: **PAUSE-CAFÉ**

16h30: **ATELIERS**

Autour de 6 autres projets ou expériences de perfectionnement et de formation

17h30: **SOIRÉE LIBRE**

Vendredi, 8 mars

9 h: **ATELIERS**

Vers un plan d'action: orientations et lignes d'action pour le perfectionnement ou la formation

- Cadres des commissions scolaires
- Personnel des commissions scolaires
- Cégeps
- Universités
- MEQ

10h15: **PAUSE-CAFÉ**

10h45: **PLÉNIÈRE**

Vers un plan d'action: recommandations

12h30: **CLOTURE DE LA SESSION**

MOT DE BIENVENUE

C'est avec joie que nous vous accueillons, ce soir, à cette Session d'étude sur le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes.

Depuis le début de cette consultation en novembre 1984, les services d'éducation des adultes nous ont accordé une collaboration franche, parfois critique, toujours cordiale ! C'est grâce à cette exceptionnelle collaboration que nous avons pu mener à bien un projet, que je crois novateur, car il vous associe à la réflexion du Ministère sur des lignes d'action consécutives à l'Énoncé d'orientation en éducation des adultes: **UN PROJET D'ÉDUCATION PERMANENTE.**

Nous saluons avec plaisir, ce soir, le Directeur général de la Direction générale des politiques et des plans, monsieur Jacques Lamarche, sans qui ce projet n'aurait pu se réaliser. Et nous remercions chacun de vos collèges, chacune de vos commissions scolaires de vous avoir délégués à cette rencontre de travail intensif.

Nous posons tout de suite les bases de notre réflexion, grâce à un exposé court mais substantiel de monsieur Jean Proulx. Nous vous présentons ensuite - et c'est un tour de force ! - le résultat de la consultation sur les besoins de formation, consultation qui s'est déroulée en janvier et février 1985.

Nous serons finalement heureux de boire ensemble le vin des retrouvailles !

Ghislaine Roquet,
responsable du dossier
"Formateurs d'adultes" à
la Direction de l'éducation
permanente

L'ÉQUIPE DE CONSULTATION ET D'ANIMATION

La consultation qui s'est déroulée en janvier et février 1985 a été coordonnée par **Mme Muriel Drolet-Douville** et les entrevues ont été réalisées:

- dans les trois régions du Grand-Montréal par: **Mme Ginette Robin;**

- dans les régions de Hull et Trois-Rivières par: **Mme Christiane Huot;**

- dans la région de Sherbrooke par: **Mme Chistiane Sirois;**

- dans la région de Saguenay-Lac St-Jean par: **Mme Suzanne Otis;**

- dans la région de Québec par: **M. Jacques Hurteau.**

C'est la même équipe qui a assuré l'animation dans les ateliers au cours de la Session d'étude. L'organisation de cette session a été confiée à **Mme Paulette Rousseau** qui a tout prévu pour le bon déroulement de nos assises. L'animstion des plénières et la coordination de l'animation a été confiée à **M. Guy Fortier,** animateur-conseil de Valleyfield. Leur expérience et leur connaissance du milieu de l'éducation des adultes ont beaucoup contribué au succès de la Session d'étude.

EXPOSÉ D'OUVERTURE

Monsieur Jean Proulx est directeur de la Direction de l'éducation permanente, à la Direction générale des poliques et des plans du ministère de l'Éducation. Il a participé à l'élaboration de l'Énoncé gouvernemental en éducation des adultes au Québec, dans lequel la formation des formateurs d'adultes apparaît comme une priorité.

UNE RECHERCHE-ACTION:
SES OBJECTIFS ET SES ENJEUX

Il me fait plaisir de vous souhaiter la bienvenue à cette session d'étude portant sur le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes et des personnels des services d'éducation des adultes. Puisque vous êtes ici, vous souhaitez certainement, comme moi, que cette session d'étude, qui est un temps d'arrêt et un moment de réflexion et d'échange, soit fructueuse pour les personnes, les organismes et les ministères concernés. Car elle fait partie de notre propre perfectionnement. Elle est un acte de notre formation continue.

UNE RECHERCHE-ACTION

Cette session d'étude est, d'abord et avant tout, un temps privilégié d'une plus vaste recherche-action entreprise par la Direction de l'éducation permanente de la Direction générale des politiques et des plans du ministère de l'Éducation. La Direction de l'éducation permanente, créée suite à **l'Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes**, a précisément pour mandat de mener des recherches, faire des études, élaborer des plans de développement, qui concernent les clientèles adultes mais, plus largement encore, qui se rattachent à l'insertion effective de tout le système éducatif dans les visées de l'éducation permanente.

C'est donc dans cette optique de recherche et de planification en regard du projet de l'éducation permanente que la Direction de l'éducation permanente porte le dossier de la formation et du perfectionnement des formateurs d'adultes et des personnels des services d'éducation des adultes et c'est dans cette même optique que la Direction vient d'entreprendre, sous la responsabilité de madame Ghislaine Roquet, une vaste recherche-action en ce domaine.

Cette recherche-action, comme toute autre d'ailleurs, entend favoriser des liens organiques entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'action, la recherche et le développement. Elle entend donc, du même coup, enraciner la recherche et la planification et fournir à l'action les outils conceptuels dont elle a besoin et les principes qui la fondent. C'est pourquoi, dans le premier temps de notre recherche-action, nous avons, avec l'aide de personnes du milieu, mené des entrevues auprès des responsables de plusieurs services d'éducation des adultes. Dans un deuxième temps, avec l'aide des unités

concernées au ministère de l'Éducation et au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, avec l'aide aussi d'organismes du milieu, nous avons voulu étendre la participation, élargir l'implication des partenaires: cela nous amène à cette session d'étude. Dans un troisième temps, nous publierons les actes de cette session et poursuivrons la recherche-action avec un nombre encore plus grand de partenaires, si possible.

DES OBJECTIFS

Mais quels sont, plus précisément, les objectifs de cette recherche-action ? Je dirais qu'ils se ramènent à trois.

Le premier objectif consiste à renommer les besoins de perfectionnement et de formation des formateurs d'adultes et des personnels des services d'éducation des adultes. Nous pensons qu'il est important de nous interroger à nouveau à cet égard et de porter un nouveau diagnostic des besoins en ce domaine.

Le perfectionnement des formateurs et personnels doit, lui aussi, prendre le virage technologique dont on parle tant et qui exige des savoirs et des savoir-faire nouveaux et plus poussés. Les changements technologiques transforment qualitativement les fonctions de travail. Ils exigent une adaptation des contenus de formation, ils exercent une pression sur la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes.

De même, l'élargissement des clientèles et parfois même l'apparition de clientèles nouvelles, qu'il faut rattacher tant aux objectifs et cibles prioritaires de l'Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes qu'aux divers programmes gouvernementaux

(insertion sociale et professionnelle, rattrapage scolaire, stages en entreprise, transition-travail, alphabétisation, recyclage de la main-d'oeuvre, etc.), posent de nouveaux défis proprement andragogiques aux formateurs d'adultes et aux personnels des services d'éducation des adultes. Aux défis reliés au perfectionnement technique, spécialisé ou disciplinaire s'ajoutent donc ceux qu'il faut rattacher à la pédagogie générale et à l'andragogie. Il importe donc d'identifier ces défis et de renommer les besoins de perfectionnement.

Le deuxième objectif est de faire connaître des expériences significatives et des projets innovateurs en perfectionnement et formation des formateurs et des autres personnels. Débusquer ces expériences et projets, échanger sur leur pertinence en regard des besoins, analyser leur transférabilité, voilà des tâches que nous avons amorcées avec les entrevues et que nous poursuivons dans cette session d'étude. Nous pensons que ces expériences et projets contribueront aussi à dévoiler le dynamisme et la créativité des services d'éducation des adultes, dans un contexte où règnent encore, pourtant, certaines inquiétudes.

Le troisième objectif est de dégager des mesures qui pourraient être intégrées dans un plan de développement national pour le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes et des autres personnels des services d'éducation des adultes. Il serait intéressant de tirer quelques lignes d'action qui pourraient peut-être s'inscrire dans un plan de développement. Ces lignes d'action concernent aussi bien le partage des responsabilités entre les partenaires, la pédagogie générale, le perfectionnement andragogique, le perfectionnement technique ou disciplinaire, l'encadrement, les outils de gestion ou le cadre organisationnel.

DES ENJEUX

Je vois au moins quatre raisons qui nous justifient de mener ensemble cette recherche-action et d'accorder une priorité au perfectionnement et à la formation des formateurs d'adultes et des autres personnels. Ces raisons apparaissent comme autant d'enjeux importants dans la conjoncture actuelle.

Le premier enjeu est d'assurer la mise en oeuvre des principes formulés dans la politique d'éducation des adultes. Ces principes ont généralement été bien reçus dans les milieux concernés. Ils situent la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes dans l'optique de l'éducation permanente et de la formation continue; ils rappellent qu'à la maîtrise de la matière sur laquelle doit porter la prestation éducative s'ajoutent les exigences d'une compétence proprement andragogique; ils affirment aussi la polyvalence rattachée à l'intervention andragogique et à la pédagogie de situation adaptée à un monde adulte diversifié; ils insistent sur un perfectionnement et une formation sur mesure et donc personnalisés, liés à l'action et responsabilisants. Mais ces principes s'accompagnent de peu de mesures pour leur mise en oeuvre. Ce peut être un enjeu de notre recherche-action que de dégager des mesures pertinentes et de formuler des lignes d'action qui permettent justement la mise en oeuvre de ces principes.

Le deuxième enjeu est de dégager des mesures de perfectionnement, d'encadrement et d'organisation, enracinées dans les besoins réels. Tant aux plans national, que régional ou local, notre recherche-action, à cause de l'implication de tous les partenaires concernés, devrait nous aider à mettre de l'avant des formules sur mesure, adaptées aux besoins, enracinées, pertinentes. Les expériences et projets que nous

avons recensés nous indiquent déjà plusieurs pistes intéressantes: tables de concertation, regroupements d'organismes, plan local ou régional de perfectionnement, centres de documentation, guides pédagogiques, outils d'autoformation, stages en entreprise, sessions d'étude, tutorat, rencontres d'équipes, recyclage fonctionnel, outils de gestion, etc.

Le troisième enjeu consiste à relier la formation et le perfectionnement aux exigences de l'intervention andragogique. Ces exigences, ce sont aussi bien les standards d'une formation de qualité, les conditions de travail, la stabilité professionnelle, l'alternance entre la pratique et l'enseignement et, pour tout dire, le statut des formateurs d'adultes. Notre recherche-action ne peut éviter de soulever ces questions sous-jacentes à la formation et au perfectionnement des formateurs d'adultes.

Le quatrième enjeu et, probablement le plus fondamental, est d'assurer une réponse qualitative et pertinente aux besoins de formation des adultes eux-mêmes. En définitive, la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes mettent en cause la qualité des apprentissages des adultes et la qualité de l'enseignement dispensé aux adultes. S'il faut ouvrir l'accessibilité des services éducatifs aux adultes, il faut aussi garantir leur qualité. Les adultes y ont droit.

Voilà donc notre recherche-action, ses objectifs, ses enjeux. Notre session d'étude est un temps fort de cette recherche-action. Ensemble, essayons de mieux renommer nos besoins, échangeons nos expériences significatives, dégageons des lignes d'action. Nous aurons contribué, il faut l'espérer, à faire avancer la cause du perfectionnement et de la formation des formateurs d'adultes et autres personnels des services d'éducation des adultes et, incidemment, la qualité même de l'enseignement et de l'apprentissage dans le monde adulte.

Bonne session d'étude !

RAPPORT DE LA CONSULTATION
SUR LE PERFECTIONNEMENT ET LA FORMATION
DES FORMATEURS D'ADULTES

Madame Muriel Drolet-Douville est membre de l'exécutif de l'Association des formateurs d'adultes du Québec (AFAQ) et elle a organisé de nombreuses sessions de sensibilisation et de perfectionnement sur mesure pour du personnel des services d'éducation des adultes. Elle a coordonné l'opération de consultation qui s'est déroulée dans six grandes régions du Québec, de décembre 1984 à mars 1985.

__Remerciements__

Je tiens d'abord à remercier très sincèrement, au nom de l'équipe de consultation, tous les directeurs des services d'éducation des adultes ainsi que leur personnel, qui nous ont aidés avec tant d'honnêteté et de disponibilité à réaliser cette cueillette d'informations.

Notre équipe a été très bien accueillie dans les régions. Elle a remarqué beaucoup de dynamisme et de dévouement dans les services d'éducation des adultes. Dans une période de surcharge de travail, lors d'un

début de session, tous nous ont généreusement donné de leur temps pour nous permettre la réalisation de cette consultation, essentielle à la réussite de la présente session d'étude.

En retour, nous espérons vous offrir une tribune pour être bien entendus. Notre intention la plus sincère est de vous écouter... et de donner suite aux propositions d'action que vous nous ferez.

INTRODUCTION

Ce rapport présente le résultat des consultations faites dans six des grandes régions du Québec, par des membres de l'Association des formateurs d'adultes du Québec, pour la Direction de l'éducation permanente à la Direction générale des politiques et des plans du ministère de l'Éducation.

Les personnes-ressources pour chacune des régions furent:

- pour Montréal (Centre, Rive sud, Rive nord): Mmes Ginette Robin et Christiane Huot;
- pour le Saguenay/Lac St-Jean: Mme Suzanne Otis;
- pour Sherbrooke: Mme Christiane Sirois;
- pour Québec: M. Jacques Arteau.

L'équipe était coordonnée par Mme Muriel Drolet-Douville et relevait de Mme Ghislaine Roquet, du ministère de l'Éducation.

Déroulement

Cette consultation, qui a eu lieu durant les mois de janvier et février 1985, visait à fournir le matériel de réflexion pour les journées d'étude des 6, 7 et 8 mars 1985, au cours desquelles ces informations seront critiquées et complétées. Différents services d'éducation des adultes ont été retenus, dans chaque région, sur une base d'accessibilité

dans le temps, de façon à retrouver des établissements de tailles diverses et de milieux différents. Nous présentons les résultats des entrevues réalisées dans trente (30) commissions scolaires et dans vingt-deux (22) collèges d'enseignement général et professionnel du Québec qui ont bien voulu nous faire part de leurs besoins et de leurs pratiques. Nous sommes conscients du très court laps de temps consacré à cette consultation et des limites évidentes du questionnaire de départ.

Objectif de la consultation

Le but de cette opération était d'amorcer une consultation auprès des intervenants des services d'éducation des adultes, qui donnera lieu à des conclusions pratiques pour le dossier de "la formation des formateurs d'adultes", conclusions qui pourront aussi servir à orienter un plan d'action dans ce domaine.

Méthode utilisée

Dans un premier temps, une lettre et un questionnaire furent envoyés aux directeurs des services d'éducation des adultes sélectionnés, les informant de la venue de la personne-ressource dans leur région et demandant leur collaboration. Dans un deuxième temps, la personne-ressource rencontrait, en entrevue, le directeur ou la personne désignée par lui, pour recueillir les informations. Certaines entrevues furent complétées par téléphone. Les informations recueillies ont fait l'objet d'un rapport par région et elles sont synthétisées dans le rapport global de la consultation. Le rapport porte sur les deux points qui ont fait l'objet prioritaire des entrevues: les besoins de perfectionnement et de formation ressentis par le personnel et les formateurs du Service d'éducation des adultes, et les projets novateurs organisés dans les commissions scolaires et les Cégeps pour répondre à ces besoins.

Le contexte régional

Comme vous le savez, les disparités régionales jouent un rôle dans le perfectionnement des formateurs en institution.

Un Service d'éducation des adultes d'un grand centre, comptant sur un nombre important d'intervenants et ayant accès à un vaste réservoir de ressources, ne connaît pas les problèmes d'un Service d'éducation des adultes isolé, couvrant un grand territoire à faible densité de population où la même personne est chargée de presque tous les dossiers; voilà des facteurs déterminants dans l'établissement des priorités d'un Service d'éducation des adultes.

Certains services d'éducation des adultes ressemblent à de petites entreprises: ils jouissent d'une grande autonomie; c'est le cas des Cégeps. Dans certaines régions, malgré la distance et la faible densité de la population, on arrive, en procédant à un regroupement régional, à se structurer et à assumer d'une façon particulièrement intéressante le dossier du perfectionnement pour les formateurs d'adultes. Ailleurs, cependant, le Service d'éducation des adultes se voit progressivement intégré aux services généraux de la commission scolaire et les conséquences de cette intégration sont encore difficiles à mesurer.

Un dernier point pour comprendre l'importance toute relative de ce dossier: pour certaines institutions, l'étudiant adulte et ses formateurs passent après la clientèle dite "régulière" et le personnel "régulier"; le statut du formateur d'adultes n'est pas encore reconnu et ses besoins sont difficilement satisfaits.

Toutes ces observations sont des réalités que nous avons constatées et qui ont une influence certaine sur le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes.

Clarification des termes utilisés

Dans ce document nous utiliserons les termes "formation" et "perfectionnement" et nous ferons référence à différents types de besoins. Pour qu'il soit facile de comprendre l'information, nous vous proposons les définitions suivantes:

a) la formation implique un programme minimalement articulé, souvent avec crédits quand il s'agit d'un programme officiel offert dans un cadre institutionnel, et d'une durée d'acquisition plutôt longue;

b) le perfectionnement s'adresse à quelqu'un qui est déjà engagé dans le domaine d'activité et il implique une durée d'acquisition plus courte ou du moins concentrée en cours ou stages "intensifs"; le perfectionnement implique souvent la possibilité de choisir ou de faire développer les composantes d'un "programme sur mesure";

c) les besoins organisationnels: ils se situent au niveau de l'organisation administrative d'un service, et concernent plutôt le gestionnaire dans son rôle et ses fonctions;

d) les besoins d'encadrement: ils se situent au niveau de la structure organisationnelle en autant qu'elle affecte l'activité pédagogique et le soutien offert au personnel.

Division du rapport

Ce rapport comprend quatre sections:

- l'identification des besoins de perfectionnement et de formation;
- les expériences de perfectionnement qui présentent un caractère novateur;
- les recommandations formulées;
- les commentaires et les préoccupations exprimés lors des entrevues.

I

LES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT ET DE FORMATION

FIN

1. L'IDENTIFICATION DES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT

Au cours des entrevues, nous avons distingué entre les besoins des gestionnaires, ceux des professionnels non enseignants et ceux des formateurs d'adultes eux-mêmes. Il nous semblait, en effet, que les défis actuels en éducation des adultes avaient sans doute fait prendre une conscience plus aigüe des exigences de perfectionnement pour chaque catégorie du personnel des services d'éducation des adultes.

Nous avons constaté que les besoins étaient ressentis différemment dans les commissions scolaires et dans les Cégeps, d'où la division que nous avons adoptée: 1) besoins dans les commissions scolaires; 2) besoins dans les Cégeps.

1.1 Dans les commissions scolaires

Dans les commissions scolaires, les besoins de perfectionnement et de formation se situent à trois niveaux:

- au niveau organisationnel pour les cadres et les professionnels;
- au niveau de l'encadrement et du développement pédagogique pour les professionnels;
- au niveau de l'activité pédagogique pour les formateurs d'adultes.

1.1.1 **<u>Au niveau organisationnel pour les cadres et les professionnels*</u>**

a) Parfaire une compétence en gestion:

- gestion du temps;
- gestion de projet:
  - analyse,
  - mise en oeuvre;

- gestion des ressources humaines:
  - pour un personnel nombreux aux formations variées et souvent désabusé (burn-out);
  - pour un personnel en processus de vieillissement.

b) Développer une approche de "management":

- mesure et évaluation;
- "cercle de qualité";
- administration: stages pratiques.

c) Développer et évaluer des dossiers "chauds":

- reconnaissance des acquis;
- accueil et référence;
- insertion sociale et professionnelle des jeunes.

---

* Le personnel cadre et professionnel a accès au perfectionnement par le biais des associations professionnelles qui ont recours à l'ENAP.

d) Etre informés régulièrement sur les lois et les programmes gouvernementaux

1.1.2 **Au niveau de l'encadrement et du développement pédagogique pour les professionnels:**

a) Développement du curriculum, en particulier pour les nouveaux programmes; développement des méthodes d'élaboration des contenus; développement des méthodes d'évaluation des apprentissages.

b) Développement et mise à jour du matériel didactique:

- pour les nouvelles technologies;
- pour les nouvelles clientèles;
- actualisation du matériel existant.

c) Réaménagement des ressources humaines; réaménagement des ressources physiques; réaménagement des ressources financières; réaménagement des ressources techniques.

d) Encadrement et soutien aux formateurs:

- pour les aider à répondre aux besoins spécifiques de la clientèle, surtout en FRG, pour les décrocheurs, pour les adultes en difficulté d'apprentissage.

1.1.3 **<u>Au niveau de l'activité pédagogique pour les formateurs d'adultes</u>**

a) Initiation à la formation des adultes:

- pour les formateurs spécialisés en formation professionnelle;
- pour les formateurs de jour enseignant aux adultes;
- prur les nouveaux formateurs.

b) Perfectionnement en andragogie:

- nouveaux rôles du formateur (recherche-action);
- sensibilisation aux modes d'apprentissage de l'adulte.

c) Sensibilisation aux nouvelles clientèles adultes:

- psychologie, attitudes et comportements des nouvelles clientèles, pour faciliter l'approche formateur/étudiant:
  . style et valeurs chez les jeunes;
  . adultes qui reviennent aux études;
  . analphabètes;
  . décrocheurs;
  . clientèle féminine;
- accueil et encadrement de cette clientèle;
- connaissance du milieu social de la clientèle.

d) Perfectionnement et mise à jour dans la discipline à enseigner:
- nouveaux contenus;
- nouveaux secteurs d'emploi.

e) Connaissance du milieu du travail et de l'entreprise.

f) Perfectionnement en pédagogie:
- élaboration d'un plan de cours (pour les mises à jour);
- développement d'attitudes éducatives;
- cheminement critique d'une activité éducative;
- enseignement individualisé;
- assistance en autodidaxie;
- reconnaissance des acquis.

g) Perfectionnement en relations humaines:
- relation d'aide;
- technique d'animation;
- créativité;
- motivation;
- croissance personnelle;
- condition féminine;
- formation familiale;
- alimentation/économie/autonomie.

h) Perfectionnement en informatique (formateurs concernés et personnel de soutien):
- bureautique;
- traitement de textes;
- stages pratiques.

1.1.4 Besoins généraux

- Besoin d'une structure d'échanges entre les commissions scolaires, sur le plan de l'information, de la formation, du matériel pédagogique et des personnes-ressources.

- Besoin d'une politique spécifique de perfectionnement et d'encadrement, au niveau provincial, pour tous les formateurs d'adultes.

- Besoin d'un plan à long terme.

- Détermination de "centres d'excellence" répartis équitablement entre les commissions scolaires et permettant le développement et même le partage de ressources humaines stables et bien formées.

- Besoin d'une meilleure circulation de l'information.

- Besoin de ressources financières pour la participation à des stages, colloques et journées d'étude.

1.2 Dans les Cégeps

1.2.1 Au niveau organisationnel pour les cadres et les professionnels*

a) Parfaire une compétence en gestion:
- gestion du personnel;
- gestion du temps;
- gestion du "stress";
- gestion de projet;
- gestion de l'activité personnelle;
- méthode d'identification des objectifs à atteindre;
- identification des besoins de formation.

b) Développer une approche de marketing.

c) Avoir accès à l'information sur la formation à distance.

d) Mettre au point des rencontres des cadres et de l'équipe de gestion pour faire un bilan annuel.

d) Avoir les ressources pour participer aux colloques, congrès et sessions d'étude sur l'éducation des adultes et des thèmes connexes au travail de l'institution.

---

* Le personnel cadre et professionnel a accès au perfectionnement soit par le biais des associations professionnelles des divers corps d'emploi, soit par les cours de l'ENAP.

1.2.2 **Au niveau de l'encadrement pour les professionnels***

a) Compléter une formation en andragogie pour les PNE.

b) Développer l'encadrement et le soutien pour aider les formateurs à répondre aux besoins spécifiques des clientèles en FGR, etc.

c) Développer et mettre à jour du matériel pour:

- adultes en récupération scolaire;
- clientèle alpha;
- clientèle handicapée.

d) Développer des méthodes d'évaluation des apprentissages.

1.2.3 **Au niveau du perfectionnement pour les formateurs d'adultes**

1) **Compléter une formation en andragogie selon les modalités suivantes:**

- formation sur mesure;
- sessions de courte durée données par l'Université
- PERFORMA

---

* Un désir souvent exprimé: regrouper une association des conseillers pédagogiques au niveau provincial.

a) approche de relation d'aide, comme méthode et style d'intervention auprès des adultes;

b) sensibilisation aux modes d'apprentissage de l'adulte et aux méthodes d'évaluation adaptées;

c) techniques d'animation;

d) sensibilisation aux nouvelles clientèles adultes: besoins, attitudes et comportements;

d) mise à jour: pour nouveaux secteurs d'emploi, pour nouveaux contenus de cours.

2) <u>Perfectionnement en pédagogie</u>:

a) méthodologie, outils d'intervention;

b) plan de cours pour les mises à jour;

c) cheminement critique d'une activité éducative;

d) perfectionnement entre pairs, (v.g. Service régional d'accueil et référence dans l'Estrie).

3) <u>Perfectionnement en bureautique</u>:

- informatique;
- traitement de textes.

4) **Perfectionnement en communication**

- sensibilisation au dossier de la reconnaissance des acquis.

1.2.4 Besoins généraux au Cégep

- Développer un Centre de documentation et de référence pour l'éducation des adultes et mettre en commun les matériels disponibles, dans une même institution ou dans une région;

- susciter des échanges de services et de ressources entre les Cégeps;

- créer des centres "porte ouverte": espace réservé aux formateurs d'adultes permettant les échanges, les rencontres informelles et le partage d'informations nécessaires au perfectionnement continu;

- avoir accès à une information à jour sur les structures de l'éducation des adultes et sur son avenir.

Remarque complémentaire

Dans les collèges, les besoins de **formation** nous ont été présentés comme beaucoup moins importants. On explique que le niveau de la scolarité du formateur au collégial est en général plus élevé et que les clientèles régulières sont déjà composées d'adultes jeunes et moins jeunes.

II

LES PROJETS INNOVATEURS

Dans ce chapitre, nous présentons des projets de perfectionnement ou de formation considérés comme "novateurs" par l'élément de création et de renouveau que les responsables leur ont donné.

Les buts que nous poursuivons sont:

- de favoriser la diffusion des approches intéressantes en formation des personnels dans les services d'éducation des adultes;

- d'initier un mouvement de partage entre les services d'éducation des adultes;

- d'éviter le dédoublement dans la production de cours ou de matériels, qui répondent à des besoins similaires;

- de favoriser la concertation régionale.

Nous avons préparé pour chaque projet une fiche présentant le titre, le responsable, l'objectif, la clientèle, la durée, l'évaluation. Nous avons préféré vous présenter, ici, succinctement les <u>principales catégories de projets novateurs</u> et signaler des <u>projets dans chaque catégorie</u>. Certains projets pouvaient se classer dans deux ou trois catégories; nous avons dû faire un choix.

Il ne s'agit évidemment pas d'un inventaire exhaustif, mais plutôt d'une liste de départ qui sera enrichie par vos apports.

Notre liste se divise en huit catégories:

1. Les projets visant l'identification des besoins.
2. Les projets visant une adaptation à des clientèles spécifiques.
3. Les projets d'encadrement pédagogique.
4. Les projets de perfectionnement en gestion pédagogique.
5. Les projets de formation en gestion administrative.
6. Les projets de formation andragogique.
7. Les projets de perfectionnement technologique.
8. La production de matériels en vue du perfectionnement.
9. Les projets de concertation.

1. <u>Projets visant l'identification des besoins de perfectionnement</u>

a) Mini-enquête sur les besoins de perfectionnement du personnel. CS Les Écores, a/s Claudette L'Heureux.

b) Journée pour chaque corps d'emploi sur leurs besoins de perfectionnement. Service régional d'accueil et de référence (Sherbrooke).

c) Volet d'identification des besoins. PERFORMA (Université de Sherbrooke), a/s Fernand Serre.

d) Questionnaire-enquête sur les besoins de formation des formateurs. Cégep de Chicoutimi, a/s coordonnateur de l'éducation des adultes.

e) Module de perfectionnement sur l'identification des besoins et la négociation des objectifs et des conditions d'apprentissage. CS Chibougamau-Chapais, a/s Nicole Maltais.

2. Projets visant l'adaptation à des clientèles spécifiques

a) Formation sur la motivation et la méthode de travail en milieu carcéral et auprès des décrocheurs.
CS Blainville/Deux-Montagnes, a/s André Rivard.

b) Session de formation à la relation d'aide pour les bénévoles d'organismes du milieu, considérés comme formateurs.
CS Lignery, a/s Michel Lauzon.

c) Formation pour les animateurs et agents du programme Jeunes volontaires et travaux communautaires. CECM.

d) Sensibilisation pour la nouvelle clientèle des jeunes.
CS Verdun, a/s Pierre Deslauriers.

e) Formation pour les intervenants en éducation populaire.
CSR Amiante, a/s Claude Poulin.

f) Perfectionnement des intervenants en formation préparatoire à l'emploi (FPE), pour les femmes chefs de famille.
CECQ, a/s Fernand Caron.
N.B. Utilisation du vidéo et du Bell téléformateur.

g) Les projets ALPHA ont développé la sensibilisation à la nouvelle clientèle des jeunes: ils sont des modèles à ce point de vue.

3. Projets d'encadrement pédagogique

Les projets de cette section sont nombreux et variés:

a) Auto-évaluation des formateurs, avec la méthode PERPE. CS Vaudreuil-Soulanges, a/s Jacques Desjardins.

b) Encadrement orthopédagogique pour les formateurs qui rencontrent une clientèle aux prises avec des difficultés d'apprentissage. CS Lignery, a/s Michel Lauzon.

c) Préparation de documents autosuffisants pour la clientèle du secteur professionnel: perfectionnement par l'action pédagogique. CS Vaudreuil-Soulanges, a/s Jacques Desjardins.

d) Mini-colloque en formation générale renouvelée (FGR). CS Ste-Croix, a/s W. Winniki.

e) Enquête sur l'accueil et le tutorat: suivi au niveau du plan de perfectionnement du personnel. CS Jérôme le Royer, a/s Roger Dubuc et Lionel Arsenault.

f) Élaboration collective de programmes en éducation populaire: formation dans l'action. Région de Sherbrooke, a/s Christiane Sirois, Fer de Lance.

g) Encadrement des formateurs par un professeur - animateur. CEGEP St-Jérôme, a/s Marcel Savaria.

h) Centre de documentation; outil pédagogique de soutien, d'encadrement et d'autoformation. Cégep Bois-de-Boulogne, a/s Gérard Larivière.

4. **Projets de perfectionnement en gestion pédagogique**

a) Session de formation en élaboration de curriculum.
CS Chomedey-Laval, a/s Marcel Brisson.

b) Service de recherche-expérimentation: projet de mise à jour des programmes et des contenus de cours.
Cégep Maisonneuve-Rosemont, a/s Renée Dubuc.

c) Sessions sur la "formation sur mesure".
Cégep de Limoilou, a/s Louise Godbout.

d) Approche PPO et enseignement individualisé.
CS Grand Portage, a/s Marcel d'Amboise.

e) Implication du personnel de soutien dans le dossier "Accueil et référence", session de formation. CS Chomedey-Laval, a/s Marcel Brisson et André Chartrand.

f) Session de formation en "Accueil et référence" pour le personnel: cadres, PNE, personnel de soutien.

g) Comités de travail sur les outils d'évaluation des apprentissages en éducation populaire: formation dans l'action.
CS Lignery, a/s Michel Lauzon.

5. **Projets en gestion administrative**

L'Association des cadres des commissions scolaires a mis au point un plan de perfectionnement en collaboration avec l'ENAP.

Plusieurs d'entre eux font l'expérience d'une implication de leur personnel dans les orientations et la gestion du service.

a) Gestion de groupes de travail dans la détermination du budget et des priorités du Service d'éducation des adultes.
CS Châteauguay-les-Moissons, a/s Gilles Lapalme.

b) Rencontre-bilan annuelle avec l'ensemble du personnel, soit pour des dossiers chauds, soit pour tout le fonctionnement du Service d'éducation des adultes. Plusieurs Cégeps et commissions scolaires ont adopté cette pratique.

6. <u>Projets de formation andragogique</u>

a) CPEC - PERFORMA, pour la formation des enseignants de Cégeps.
Université de Sherbrooke, a/s Fernand Serre.

b) Diplôme de formation des éducateurs d'adultes (DFEA).
Université de Sherbrooke, a/s Georges Mayrand.

c) Formation andragogique pour formateurs en enseignement professionnel. CS Blainville/Deux-Montagnes, a/s André Rivard.

d) Plan de perfectionnement: approches andragogiques et communicatives. CECM, a/s Jocelyne Bergeron.

e) Plan de perfectionnement pour formateurs en langue seconde et formateurs en enseignement professionnel. CECM, a/s Francine Robert.

7. **Projets de perfectionnement technologique**

a) Les projets les plus généralisés touchent l'informatique sous plusieurs formes:

- applications pédagogiques de l'ordinateur;
- bureautique;
- informatique de gestion;
- robotique.

b) Les projets de mise à jour pour faire face aux changements technologiques en industrie sont également nombreux.

8. **Production de matériels en vue du perfectionnement**

a) Cours d'anglais sur micro-ordinateur (modèle applicable à d'autres cours). CS Long-Sault, a/s Paul Méthot.

b) Développement d'outils pédagogiques pour clientèle ALPHA et clientèle handicapée. CS Long Sault, a/s Paul Méthot.

c) Méthode d'autoformation pour instructeurs du secteur professionnel (guide, brochure, cassette). CS Vaudreuil-Soulanges, a/s Jacques Desjardins.

d) "Ateliers ouverts" de production de matériels didactiques. Sherbrooke, a/s Christiane Sirois, Fer de Lance.

e) Préparation de documents auto-suffisants pour les formateurs du secteur professionnel. CS Vaudreuil-Soulanges, a/s Jacques Desjardins.

9. **Projets de concertation**

Les tables de concertation en ALPHA de même que la concertation pour le dossier FGR démontrent bien l'efficacité de cette concertation. Quelques projets nous ont été signalés:

a) Table de concertation en ALPHA.
CS Les Manoirs, a/s Ginette Grenier.

b) Table de concertation en FGR. CECM, a/s Jocelyne Bergeron.

c) Centre régional pour accueil et référence.
CS St-François, a/s Gaëtan Lupien.

d) Service régional d'accueil et de référence (SRAR).
Sherbrooke, a/s Christiane Sirois, Fer de Lance.

e) Fer de Lance Inc. Sherbrooke, a/s Christiane Sirois.

f) Table de concertation régionale en foresterie (niveaux collégial et secondaire). Cégep Chicoutimi et CS Chicoutimi,
a/s Marcel Girard.

CONCLUSION

Plusieurs des projets signalés plus haut font l'objet d'une présentation en atelier au cours de la présente session d'étude. Vous pouvez donc rencontrer les responsables, voir le matériel produit, discuter les résultats obtenus.

III

RECOMMANDATIONS ET COMMENTAIRES

3. <u>Recommandations formulées</u>

Même si nous ne faisions pas explicitement appel à des recommandations, plusieurs directeurs ou coordonnateurs ont formulé des recommandations qui visent:

- soit à améliorer la situation actuelle, i.e. ce qui se vit actuellement dans les milieux d'éducation des adultes;

- soit à préparer une situation future mieux planifiée et plus efficace, dans un contexte de diminution des ressources humaines et financières.

Ajoutons que ces recommandations ont été proposées dans une perspective de "partnership renouvelé" avec les ministères* et entre les établissements d'enseignement et en vue d'une planification intégrée, à moyen et à long terme, de l'éducation des adultes du Québec.

Nous croyons qu'il peut être utile de vous transmettre la substance de toutes ces recommandations pour que vous les considériez lors de la séance plénière de vendredi le 8 mars.

---

* Nous utiliserons l'expression "les ministères" pour désigner le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie.

3.1 <u>Que les deux ministères considèrent et supportent les régions dans le dossier Formation des formateurs d'adultes</u>

- Allocation de ressources financières aux services d'éducation des adultes, comparables aux ressources dévolues au secteur dit "régulier" de l'enseignement, pour le perfectionnement des formateurs.
- Enveloppe spécifique et non transférable pour ce dossier.
- Budget spécifique de "prise en charge" pour l'encadrement pédagogique et la préparation à la mise en place des nouveaux programmes.
- Respect de l'autonomie des régions dans le choix du contenu et des thèmes du perfectionnement.
- Consultation rationnelle des régions dans ce dossier, v.g. bâtir sur les acquis de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) qui a déjà étoffé les problématiques et les hypothèses de solutions sur nombre de dossiers.
- Mise sur pied d'une équipe de consultants et de chercheurs qui interviennent dans le dossier auprès des trois ordres d'enseignement, qui suscitent les échanges et la concertation, en particulier par rapport à l'intervention auprès de clientèles adultes nouvelles (analphabètes, décrocheurs, "demandeurs" de reconnaissance d'acquis expérientiels non scolaires, etc.).

. Planification et diffusion de l'information aux réseaux des services d'éducation des adultes.

. Organisation d'un colloque annuel en éducation des adultes pour tous les intervenants (CS, Cégeps, et universités) avec les deux ministères.

. Support provincial à des politiques de perfectionnement et de mise à jour.

. Organisation de banques de personnes-ressources pour les services d'éducation des adultes d'une même région.

. Support aux rencontres de concertation régionale pour:

- établir des projets de perfectionnement à long terme;
- échanger sur la réalisation et sur l'application des nouveaux programmes;
- mettre sur pied des comités régionaux;
- assurer la présence d'un conseiller technique dans chaque région pour s'y référer au besoin sur des dossiers spécifiques (évaluation, support, suivi).

3.2 <u>Que les ministères apportent plus de support politique à l'éducation des adultes</u>

. Mise en oeuvre d'une politique d'envergure, à long terme, dans le domaine de l'éducation des adultes.

. Décentralisation des services du ministère de l'Éducation du Québec et meilleure connaissance de la structure des ministères et des porteurs de dossiers.

3.3 **<u>Que les ministères concernés changent radicalement les conditions de travail des formateurs d'adultes</u>**

. Définition du statut et du rôle du formateur d'adultes.

. Contrat en bonne et due forme pour les enseignants pigistes, à la leçon ou à temps partiel aux mêmes conditions que leurs collègues à contrat: bénéfices marginaux, frais d'inscription, de déplacement et d'hébergement pour les activités de perfectionnement.

. Acceptation du principe de la formation et du perfectionnement sur le temps du travail pour tous les formateurs d'adultes, particulièrement les enseignants.

. Évaluation des professionnels en fonction de leur degré de scolarité (facteur de motivation pour le perfectionnement).

3.4 **<u>Que les ministères fassent la promotion d'une formation qui tienne compte des ressources humaines autant que des valeurs de la science et de la technologie</u>**

. Importance égale de la formation andragogique et du développement d'une expertise dans une discipline ou une technique donnée.

. Formule du diplôme de formation en éducation des adultes de l'Université de Sherbrooke à promouvoir (réalisation de projets éducatifs).

- Formation en informatique pour le personnel des services d'éducation des adultes.

3.5 **Que les ministères favorisent des interventions qui correspondent aux besoins actuels et futurs de la société**

- Faire reconnaître les implications pédagogiques des ordinateurs.

- Donner les moyens de développer les outils de formation à distance.

- Favoriser les stages en industrie pour maintenir une formation adaptée à la réalité technologique actuelle.

- Encourager les industries à aider les institutions d'enseignement aux adultes.

3.6 **Recommandations particulières**

- Préciser le rôle et les interventions des universités dans le dossier de la formation des formateurs; actuellement leurs services semblent très limités face aux possibilités dont ils disposent.

- Possibilité d'avoir accès aux cours du programme "PERFORMA" sans avoir à s'engager dans un certificat.

- Création d'un journal spécialisé distribué aux formateurs d'adultes.

3.7 Commentaires recueillis sur la situation actuelle

1. La situation actuelle exige beaucoup de la part des intervenants et des gestionnaires:

   a) besoin d'une très grande souplesse pour s'adapter aux changements organisationnels et aux besoins du milieu;

   b) nécessité de s'évaluer et de se perfectionner constamment;

   c) essoufflement et "burn-out";

   d) tentation de répondre aux besoins ponctuels, laissant de côté d'autres besoins importants;

   e) manque de support administratif et de ressources humaines pour répondre aux besoins de la population.

2. La situation actuelle est pleine d'incertitudes et de contradictions, d'où:

   a) nécessité de définir clairement le rôle, la tâche et la fonction du formateur d'adulte;

   b) nécessité d'établir une politique éclairée et à long terme pour le dossier de la formation des formateurs d'adultes, afin de permettre aux services d'éducation des adultes de prévoir une continuité sur les points suivants:

. établissement des priorités;

. stabilisation du personnel: noyau stable plus important, formateurs à la pige mieux rémunérés;

. profils de formation spécifique déterminés à court et à long terme;

. rémunération offerte aux formateurs d'adultes qui participent au plan de perfectionnement proposé.

c) La difficulté de réunir les intervenants (cadres, PNE et formateurs) et de les convaincre du besoin de perfectionnement pour les formateurs d'adultes.

3. Le regroupement des services d'éducation des adultes permet une meilleure planification du perfectionnement:

a) possibilité d'avoir accès aux ressources existantes:

. en personnel;
. en outils pédagogiques;
. en informations sur ce qui se passe d'intéressant ailleurs;

b) bonne expérience pour l'ALPHA, par exemple;

c) désir de regroupement dans plusieurs commissions scolaires.

CONCLUSION

Ce rapport présente la synthèse d'environ soixante-dix entrevues réalisées dans des Cégeps et des commissions scolaires du Québec; il reflète la riche matière recueillie en termes de besoins et de projets sur le thème du perfectionnement des personnels et des formateurs dans les services d'éducation des adultes.

Le rapport est purement descriptif et ne fournit pas d'analyses des situations décrites, sauf les éléments occasionnels que les personnes interviewées nous ont apportés.

Il nous appartient maintenant au cours de cette session d'étude de poursuivre la réflexion et d'aboutir à des priorités et à des lignes d'action claires et réalistes.

Annexe

Des entrevues ont eu lieu dans les services d'éducation des adultes (commissions scolaires et Cégeps) situés dans les villes suivantes:

- Québec
- Loretteville
- Charlesbourg
- Thetford-Mines
- St-Georges-de-Beauce
- Rivière-du-Loup
- Chicoutimi
- Alma
- Dolbeau
- St-Félicien
- Ste-Foy
- Montréal
- Ste-Thérèse-de-Blainville
- Lachute
- Longueuil
- Châteauguay
- Drummondville
- Trois-Rivières
- Hull
- St-Jean-sur-Richelieu
- Sherbrooke
- Lévis
- Jonquière
- St-Jérôme
- Laval
- Vaudreuil
- Joliette
- Valleyfield

PANEL

Deux réactions au tableau des besoins

Pour alimenter et susciter la réaction de tous les participants aux différents tableaux de besoins de perfectionnement présentés dans le **RAPPORT DE CONSULTATION**, les organisateurs ont fait appel à deux personnalités qui aborderont sûrement ces tableaux sous des angles très différents. En effet, l'un est responsable de "cours à distance" en andragogie à la Faculté d'éducation permanente, de l'Université de Montréal: il s'agit de monsieur André Thibault. L'autre paneliste est étroitement associée aux formateurs d'adultes eux-mêmes, puisqu'elle a été l'une des fondatrices de l'Association des formateurs d'adultes (AFAQ) et qu'elle en est actuellement la présidente: madame Ginette Robin.

Intervention de M. André Thibault,
Département d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Mon intervention portera sur l'exposé de M. Jean Proulx, directeur de la Direction de l'éducation permanente. Exposé qu'il nous offrait, hier, à l'occasion de la soirée d'ouverture. En second lieu, je réagirai au Rapport de la consultation sur le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes également déposé hier soir.

Il est heureux, à mon avis, qu'un service porte le dossier de la formation et du perfectionnement des formateurs d'adultes et des personnels des services d'éducation des adultes. On pourrait se demander pourquoi ce service porte le nom de **Service de l'éducation permanente** et pourquoi un tel service est rattaché au ministère de l'Éducation ?

Ce ne sera pas dans mon propos de discuter de cette question. Je retiendrai plutôt, comme je viens de le dire, l'intérêt qu'il y a à ce que, à une instance donnée, on se préoccupe de perfectionnement et de formation des éducateurs d'adultes. D'autant plus que, la semaine dernière même, les ministères impliqués dans l'éducation des adultes négligeaient encore dans la série d'items à soumettre à la Table nationale de concertation du mois de mai prochain, négligeaient, dis-je, d'inclure l'item de la formation et du perfectionnement des éducateurs d'adultes. Dans le train de l'éducation, l'éducation permanente ne doit pas être le wagon de service que l'on accroche et décroche au gré des événements. C'est rien de moins, à mon sens, que la locomotive elle-même.

L'exposé de monsieur Proulx nous a permis d'apprendre que la recherche-action sur les besoins de perfectionnement des éducateurs d'adultes avait été menée auprès de responsables de quelques services d'éducation des adultes et que le premier objectif consistait à renommer les besoins de perfectionnement et de formation des formateurs d'adultes et des personnels des services d'éducation des adultes. S'il est vrai que nommer c'est dominer, il est heureux de voir que l'objectif premier était de renommer les besoins de perfectionnement parce que, même si le virage technologique dont on parle tant exige des savoirs et des savoir-faire nouveaux et plus poussés, il ne faudrait pas oublier les anciens savoirs toujours actuels. La tentation est grande en ce Québec de vouloir toujours redécouvrir l'Amérique.

Un deuxième objectif de la recherche-action était de faire connaître des expériences significatives et des projets innovateurs en perfectionnement et formation des formateurs et des autres personnels. Je suis heureux d'être ici pour compléter la liste des projets innovateurs. Liste qui oubliait hier soir de mentionner l'offre de l'Université de Montréal faite à une trentaine de directions de services d'éducation des adultes et à environ six mille éducateurs d'adultes des régions 6 Nord, 6 Centre et 6 Sud de s'inscrire à du perfectionnement en andragogie grâce à la télévision éducative. Puisqu'il y aura un atelier là-dessus cet après-midi, je voudrais vous dire que ce dont je parlerai s'inscrit plus dans la ligne de la formation andragogique par les médias, dont la télévision, et que, tel qu'annoncé dans l'atelier, je me sens plutôt inconfortable de devoir parler des matériels de perfectionnement.

Monsieur Proulx dans son exposé d'hier voyait au moins quatre raisons qui avaient justifié la recherche-action. Une première raison résidait dans la volonté d'assurer la mise en oeuvre des principes formulés dans la politique d'éducation des adultes. Ces principes, entre

autres, insistent sur un perfectionnement et une formation sur mesure. Je voudrais rappeler que pour moi la formation sur mesure implique la négociation et que cette négociation engage quatre partenaires. D'abord l'apprenant, en l'occurrence l'éducateur d'adultes et le personnel qui entoure l'acte d'aider les adultes à apprendre; ensuite l'intervenant, en troisième lieu l'institution et enfin le milieu. Un deuxième élément que je veux ajouter par rapport à la formation sur mesure, élément sur lequel je n'insisterai pas à ce moment-ci, c'est que cette formation sur mesure implique que l'on respecte trois règles opérationnelles: la participation, la cohérence et la mesure.

Un autre enjeu impliqué dans la recherche-action a été rappelé ainsi par monsieur Proulx:

> "Le quatrième enjeu et probablement le plus fondamental est d'assurer une réponse qualitative et pertinente aux besoins de formation des adultes eux-mêmes. En définitive, la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes mettent en cause la qualité des apprentissages des adultes et la qualité de l'enseignement dispensé aux adultes".

Je partage cette opinion qu'il s'agit-là de la raison première et fondamentale et qu'il faut savoir gré à monsieur Proulx de l'avoir rappelée.

Je passe maintenant à mes réactions quant au Rapport de la recherche-action qui nous a été remis hier soir. Nous apprenons à la page 3 du rapport que nous sommes en présence de résultats d'entrevues réalisées dans trente commissions scolaires et dans vingt-deux collèges d'enseignement général et professionnel du Québec. Nous apprenons aussi que les entrevues se sont faites avec le Directeur du service ou une personne désignée par ce dernier. Je me suis demandé s'il s'agissait toujours

d'un cadre ou si la personne désignée avait pu être à l'occasion quelqu'un qui n'est pas un cadre. Il m'apparaît que c'est une distinction importante puisque s'il s'est agi dans chaque cas de cadres, nous sommes en présence de la perception des cadres quant aux besoins de perfectionnement et de formation "ressentis" par le personnel et les formateurs des services d'éducation des adultes.

A la page 5, sur la clarification des termes utilisés, on nous propose une définition de la formation et une autre du perfectionnement et on nous dit qu'il y sera fait référence tout au long du rapport. Je crois qu'on pourrait discuter longuement les définitions qui nous ont été proposées mais, quant à moi, je veux bien jouer le jeu et prendre pour acquis ces définitions puisqu'elles ont servi de référence à l'interprétation des résultats.

Avant de passer à mes réactions concernant les résultats de chacune des catégories de population interrogée, je veux vous dire que la curiosité m'a fait examiner un certain nombre de résultats de recherches ou d'observations sur les besoins de perfectionnement ou de formation en éducation des adultes. Je me suis référé en particulier à une recherche américaine de George Aker en 1961, à une autre réalisée au Québec cette fois-là en 1970 par Touchette, Lamontagne et Henry. J'ai voulu aussi regarder de plus près les données que nous obtenons auprès des éducateurs d'adultes qui s'inscrivent au certificat en andragogie à l'Université de Montréal; les résultats proviennent de l'inventaire des besoins exprimés par plus de deux cents personnes de 1977 à 1981. J'ai relevé aussi ce que certaines rencontres sur le terrain nous ont permis de recueillir comme expression de besoins à l'automne 1984. Je voulais voir, sommairement il va sans dire, dans quelle mesure les résultats de ces recherches ou de ces observations s'apparentaient aux résultats obtenus par la recherche-action dont on nous révélait les résultats hier soir.

Ce n'est pas pour rien que je parlais, au début de mon exposé, de la volonté trop courante au Québec de vouloir redécouvrir l'Amérique. J'ai trouvé en effet dans cette comparaison motif à suggérer non pas qu'on ne fasse plus de recherche ou de sondage ou d'enquête mais qu'on ne néglige pas de recourir à ce qui est déjà connu . Parce qu'il y a là des constantes et je n'en signalerai que quelques-unes: les éducateurs et les éducatrices d'adultes, d'une manière générale, veulent être capables de choisir et d'utiliser des méthodes adaptées aux adultes; ils veulent aussi un perfectionnement et une mise à jour dans la discipline à enseigner; ils veulent une sensibilisation aux modes d'apprentissage de l'adulte.

Mais allons voir plutôt le Rapport de la recherche-action dans ses détails. A la page 9, j'apprends que dans les commissions scolaires, au niveau organisationnel, pour les cadres et les professionnels, on a besoin surtout de beaucoup d'apprentissage en gestion, mais que la science andragogique tient peu de place. La réflexion qui me vient est la suivante: un examen plus attentif de la réalité n'amènerait-il pas la reconnaissance de besoins de connaissances incidemment sur les principes andragogiques, la philosophie de l'éducation des adultes, la sociologie de l'éducation des adultes ? La réalité est-elle dicuotomique à ce point que les cadres aient besoin de gestion, que les professionnels aient besoin de design et de méthodes et que l'andragogie soit réservée aux formateurs ?

C'est ainsi, par exemple, qu'à la page 10, pour les professionnels, on mentionne des besoins en design, en méthodes et techniques d'encadrement. Mais ce perfectionnement peut-il ignorer les notions d'apprentissage adulte, de relation d'aide. Encore une fois, la réalité mieux observée, mieux analysée, ne commande-t-elle pas l'insertion de dimensions plus andragogiques, avec en plus quelques notions de gestion pour bien comprendre le phénomène global de l'éducation des adultes.

Au bas de la page 10, les résultats nous apprennent que les formateurs d'adultes veulent une initiation à la formation des adultes. Il me semble qu'il y a là une formule trop large pour que l'on puisse saisir un quelconque aspect plus concret du besoin exprimé. Mais même si ce besoin-là est largement et globalement exprimé, on ne peut s'empêcher d'y voir une référence, une conformité aux études antérieures dont celle de Aker par exemple.

A la page 11 quand on parle de perfectionnement en andragogie, on mentionne les nouveaux rôles du formateur (on parle de recherche-action). Je ne comprends pas bien les liens que l'on fait là, cela me questionne et me renvoie aux entrevues que je ne connais pas.

L'item C <u>Sensibilisation aux nouvelles clientèles adultes</u>, voilà un besoin qui est différent par rapport à ceux qui sont exprimés dans les recherches ou les observations que j'ai mentionnées plus haut. La connaissance du milieu de travail de l'entreprise aussi m'apparaît un item plus nouveau. Au point F, toujours à la page 11, lorsqu'on parle de perfectionnement pédagogique, il me semble qu'il y a là, de même qu'à la page 12, dans le perfectionnement en relations humaines, un mélange de concepts, un chevauchement où on retrouve tout aussi bien du design, des méthodes, des attitudes. Il y aurait lieu, je crois, et c'est une remarque que je fais pour l'ensemble du rapport, de serrer un peu plus les résultats, de soigner davantage les classifications ou les regroupements en catégories.

Quand j'arrive à la page 13 aux besoins de perfectionnement et de formation dans les Cégeps, j'ai la même réaction que celle que j'ai exprimée il y a un instant par rapport à ce qui a été dit dans les

commissions scolaires soit: de la gestion pour les cadres, du design, des méthodes et des techniques pour les professionnels et de l'andragogie pour les formateurs. Une nouveauté chez les professionnels en milieu collégial: de compléter une formation en andragogie; nous n'avions pas ça dans le cas des commissions scolaires.

Lorsqu'à la page 14 au niveau de perfectionnement des formateurs d'adultes dans les Cégeps on parle d'approche en relation d'aide, de sensibilisation aux modes d'apprentissage des adultes, de techniques d'animation, de méthodologie et aussi d'interventions, tout cela est absolument conforme aux études antérieures que j'ai citées.

Quand nous arrivons à la page 15 où on parle des besoins généraux dans les Cégeps, il y en a un qui est exprimé ainsi: développer un centre de documentation et de références pour l'éducation des adultes et mettre en commun les matériels disponibles. Je n'ai pas les nouvelles fraîches en ce qui a trait au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), mais il me semble qu'il y a là déjà, sans compter le Centre de documentation de l'Institut canadien d'éducation des adultes, des ressources qui sont assez complètes et mises à jour pour qu'on questionne ce besoin de développement d'un centre de documentation et de références en milieu collégial. Une remarque complémentaire que je relève à la page 15:

> "Dans les collèges, les besoins de formation nous ont été présentés comme beaucoup moins importants. On explique que le niveau de scolarité du formateur au collégial est en général plus élevé".

Je dis: scolarité en quoi ? Et ma réaction est la suivante: pour nommer des besoins de formation il faut savoir poser un regard critique sur sa pratique; il faut, me semble-t-il, avoir la science du doute.

Un niveau élevé de scularité fait-il foi de tout, tient-il lieu de tout ? Un docteur en biologie est-il a priori bien équipé pour être un éducateur d'adultes ? Enfin, et je terminerai par ceci: sur le dépliant annonçant la session d'études, il était dit que ce matin, au panel, mon intervention s'intitulerait: <u>Pourquoi une cueillette de besoins de perfectionnement et comment utiliser les résultats ?</u> Mais on m'avait dit aussi de réagir au Rapport de la recherche-action, c'est ce que j'ai fait. Si j'essaie en terminant de répondre à la question: Pourquoi une cueillette de besoins ? Je dirais que c'est pour se donner un miroir de la réalité. Une cueillette de besoins, selon les instances consultées, est forcément partielle et partiale. Aussi, les résultats doivent-ils être fondus au creuset de la négociation qui, dans le processus d'apprentissage comme je l'ai dit précédemment, engage quatre parties: <u>l'apprenant,</u> en l'occurrence aujourd'hui l'éducateur, l'éducatrice d'adultes, l'intervenant qui peut être une <u>institution</u> mais qui est aussi une <u>personne,</u> et enfin le <u>milieu.</u> Ce n'est pas une négociation une fois pour toute; la négociation accompagne la démarche éducative comme l'ombre d'un marcheur par temps clair.

Intervention de madame Ginette Robin,
présidente de l'Association des formateurs
d'adultes du Québec (AFAQ)

Il me fait plaisir de prendre la parole aujourd'hui devant vous tous. A ma connaissance, c'est la première fois que le Ministère prend l'initative d'inviter, autour du sujet de la formation des formateurs, tous les niveaux de formateurs et dans tous les ordres d'enseignement. Je remercie la Direction de l'éducation permanente, particulièrement Jean Proulx, le directeur, ainsi que Ghislaine Roquet, responsable du dossier, de m'offrir cette plateforme afin d'approfondir ce sujet primordial pour les membres de l'AFAQ.

J'aimerais vous refléter la situation actuelle dans les services d'éducation des adultes (SEA) telle que nous, l'équipe d'intervieweurs et intervieweuses dans cette opération, l'avons observée dans les tournées régionales, à travers vos commentaires, à travers le climat, à travers vos réactions. Nous avons pu vérifier l'actualité et la véracité des éléments du contexte général de l'éducation des adultes, tels que présentés dans "La condition enseignante" qui vient d'être publié par le Conseil supérieur de l'éducation, ainsi que dans les nouvelles normes budgétaires des commissions scolaires.

Les tournées régionales nous ont permis de constater partout l'incertitude et l'inquiétude quant à l'avenir de l'éducation des adultes et au sort de tous ceux qui y travaillent. L'arrivée des nouveaux partenaires (CFP et autres) n'a pas été facile à accepter: les institutions ont dû entreprendre des concertations et s'adapter aux nouvelles exigences et aux modes de fonctionnement de ces partenaires.

La base, c'est-à-dire ceux qui oeuvrent à l'éducation des adultes depuis longtemps, est la première touchée. J'entends ici surtout les conseillers pédagogiques et les formateurs d'adultes qui ont mis toutes leurs énergies à mettre sur pied un service et des programmes adaptés aux besoins de la population et qui se voient aujourd'hui remerciés ou non reconnus malgré le travail constant pour répondre à la demande.

Une grande responsabilité repose sur eux: celle d'offrir un service de qualité, une formation toujours renouvelée et un suivi pédagogique continuel. Et c'est un tour de force dans un contexte où planent sans cesse des mises en disponibilité, des modifications des règles du jeu. Le personnel des services d'éducation des adultes a juste le temps de se retourner pour mettre en oeuvre une opération, qu'un autre changement survient qui doit mobiliser temps et énergie. Une année on investit dans un secteur; l'année d'après, on investit ailleurs, suivant la mode. C'est à croire qu'il n'y a pas de continuité même dans les programmes de formation et de support à la formation.

J'aimerais m'attacher à une autre réalité, celle du formateur d'adultes. L'AFAQ, lors des audiences publiques sur la condition enseignante, a présenté un mémoire au Conseil supérieur de l'éducation, où étaient très bien cernées les dimensions les plus problématiques de la fonction d'enseignant ou de formateur à l'éducation des adultes. Voici les quelques points de cette problématique tirés du Rapport sur la condition enseignante:

- "Une grande instabilité dans l'embauche d'enseignants. Le grand nombre d'intervenants empêcherait toute planification à long terme.

- La faible proportion d'enseignants à temps plein par rapport aux enseignants à temps partiel ou à taux horaire.

  En 1982-1983, on comptait à l'éducation des adultes, pour l'ensemble du Québec, 218 enseignants à temps plein, 9 080 enseignants à taux horaires seulement, 131 enseignants à temps partiel et à taux horaire et 14 enseignants à temps partiel seulement. Il s'agissait de la fonction qui occupait la plus grande partie de leur temps ou, en cas d'égalité, de la première fonction déclarée.

- Les enseignants à taux horaires ou à temps partiel, en majorité des femmes, dénoncent les conditions de travail qu'on leur accorde: insécurité d'emploi, absence de continuité dans les cours, manque de moyens pédagogiques... et bien d'autres.

- Le personnel de soutien professionnel, conseillers en orientation, orthopédagogues, travailleurs sociaux, fait largement défaut dans les services d'éducation des adultes. Cette situation laisse les formateurs souvent fort démunis face à des groupes d'adultes très hétérogènes dont les acquis ne sont pas alors évalués adéquatement et dont les problèmes d'apprentissage ne reçoivent pas, en temps opportun, un correctif efficace.

- Le fait que des enseignants en disponibilité ou encore des enseignants à temps plein le jour à l'enseignement régulier se voient offrir un travail à l'éducation des adultes, est perçu comme une injustice par les formateurs d'adultes. Cette situation vient parfois compromettre la continuité des équipes permanentes qu'on essaie d'instaurer et contrer les efforts pour obtenir des conditions de travail régulières.

- En ce qui concerne le matériel, les équipements et les locaux spécialisés, ils sont souvent réservés aux jeunes clientèles du jour et non accessibles pour les adultes, le "soir".

Devant une situation comme celle-là, à quoi tiennent les besoins de perfectionnement des formateurs ?

Disons en partant que la définition même du formateur n'a pas été faite. Est-ce un enseignant comme le veulent la CEQ et le Ministère ? Pour nous, à l'Association, le formateur est avant tout un praticien, intervenant auprès des adultes et dont la tâche dépasse dans bien des cas l'enseignement.

Il y aurait lieu de se pencher sur les tâches et les fonctions qu'on exige des formateurs et de greffer le perfectionnement sur ces nouvelles tâches. Parler de perfectionnement, c'est parler d'investissement. A ce que je sache, on investit pour l'avenir, pour du long terme. Or, actuellement, le développement se fait par courant, par vague, avec des équipes instables de formateurs à taux horaire ou à temps partiel. Il faudrait leur assurer une meilleure stabilité, viser la formation d'équipes permanentes susceptibles de consolider le développement des services, et prévoir un plan de perfectionnement à plus long terme sur des fondements réels et enfin reconnus.

Les besoins de perfectionnement se situent davantage en relation avec les tâches d'enseignant ou de formateur. Pour les formateurs à temps plein comme pour les formateurs à taux horaire ou à temps partiel, il est impératif de leur accorder les moyens matériels requis par leur travail ainsi que le soutien professionnel et technique dont ils ont besoin. On sous-estime souvent les besoins des clientèles adultes et de leurs formateurs, et l'on tient pour acquis qu'être adulte signifie qu'on peut se tirer d'affaire seul. L'expérience prouve pourtant que les adultes qui

reviennent aux études ou à l'enseignement, (et j'entends ici autant les formateurs, les conseillers, les cadres que nos clientèles), ces adultes que nous sommes, connaissent des besoins et des problèmes auxquels on ne peut répondre que par une bonne combinaison des efforts des formateurs, des enseignants, de quelque niveau que ce soit, et d'un personnel de soutien approprié. En matière de perfectionnement, les formateurs à temps plein à l'éducation des adultes sont plus souvent qu'à leur tour laissés pour compte, et que dire alors des formateurs à temps partiel ?

Si le Ministère accorde vingt (20) jours ouvrables de formation ou de perfectionnement aux enseignants du régulier, pourquoi ne prévoit-il pas pour les formateurs d'adultes l'accès à des formations comparables ?

<u>L'avenir sera fait de quoi ?</u>

Dans les nouvelles normes budgétaires 1985-1986 des commissions scolaires, en plus de l'allocation de base du secteur de l'éducation des adultes, des allocations centralisées sont prévues pour différentes mesures. Par exemple, pour le développement pédagogique, le Ministère alloue une somme pour permettre à chaque commission scolaire de se doter d'un plan de développement pédagogique qui vise la réalisation et l'évaluation des actions propres à améliorer l'enseignement des formateurs et les apprentissages des étudiants. Comment cette somme est-elle utilisée ?

En ce qui a trait aux allocations spécifiques du secteur de l'éducation des adultes, sous la rubrique enseignants à temps plein, une mesure vise à favoriser l'utilisation, par le secteur de l'éducation des adultes, des enseignants en disponibilité du secteur des jeunes. Le ministère de l'Éducation prévoit même une allocation pour la période où un enseignant, en disponibilité, est utilisé. Cette mesure n'est-elle pas en opposition avec la spécificité de l'enseignement aux adultes et avec le maintien des équipes stables et compétentes? Apparaissent, en "Note"

seulement, les cas où la commission scolaire est obligée d'engager des enseignants à contrat sur une base annuelle. Dans ces cas, les subventions déterminées par le ministère de l'Éducation seront versées par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

Ne pourrions-nous pas recommander l'engagement de formateurs d'adultes à contrat, sur une base annuelle, chargés de contribuer au développement pédagogique et au perfectionnement des formateurs d'adultes?

Votre présence à ces journées d'étude est pour moi la preuve que vous vous préoccupez de formation et de perfectionnement et, qu'ensemble, nous arriverons à des solutions si, ensemble, nous maintenons nos positions de maître d'oeuvre à l'éducation des adultes et ce, auprès des directeurs généraux, des commissaires, des bureaux régionaux, des ministères, partout où nous nous trouvons.

ATELIERS SUR L'INVENTAIRE DES BESOINS

Pour réagir à l'inventaire des besoins, les participants se sont regroupés en trois ateliers, composés respectivement:

1) des représentants des Cégeps (cadres, formateurs, personnel non enseignant);

2) des cadres et du personnel non enseignant des commissions scolaires;

3) des formateurs d'adultes des commissions scolaires.

Les rapports des ateliers soulignent quelques faiblesses de la consultation et proposent des suggestions et des recommandations très utiles.

---

1. ATELIER DES CÉGEPS

1.1 <u>Les participants signalent que les cadres et le personnel des services d'éducation des adultes dans les Cégeps ont besoin d'une formation:</u>

- pour l'évaluation des besoins des différentes clientèles;
- pour la reconnaissance des acquis;
- pour l'accueil et la référence;
- pour la formation sur mesure.

1.2 <u>Le perfectionnement doit prendre la forme de formations:</u>

- courtes et souples;
- axées sur les disciplines;
- entre pairs.

1.3 Certains moyens sont privilégiés par les participants:

- favoriser l'évaluation des cours par les apprenants pour orienter le perfectionnement;
- organiser des séances de mise au point en fin de session afin de préciser les besoins de formation;
- participer à des associations comme lieu de contact avec la recherche et la vie académique;
- prévoir un local pour formateurs avec ressources, plus possibilité d'échanges;
- assigner un budget spécifique:
  - pour le développement pédagogique;
  - pour le perfectionnement des formateurs;
- constituer une banque de ressources:
  - quelles formations sont offertes?
  - quels formateurs?

1.4 Enfin, les participants recommandent de faire valider le tableau des besoins pour que ce soit un instrument fiable.

2. ATELIER DES CADRES ET DU PERSONNEL NON ENSEIGNANT DES COMMISSIONS SCOLAIRES

2.1 Pour ce qui est des cadres des commissions scolaires, les besoins relevés lors de la consultation leur semblent justes.

Mais l'atelier souligne qu'ils ont aussi besoin de perfectionnement andragogique: en particulier les questions touchant la gestion du processus éducatif pour les adultes.

2.2 L'atelier recommande que le personnel de soutien dans les services d'éducation des adultes soit sensibilisé à "l'accueil-référence".

2.3 Quant aux **conseillers pédagogiques**, leurs rôles ont tellement évolué récemment que le tableau des besoins en ce qui concerne le développement pédagogique ne semble pas correspondre à leurs fonctions actuelles. Seuls l'encadrement et le soutien aux formateurs sont de leur ressort.

2.4 D'où la recommandation de l'atelier:

Il est urgent de procéder à une clarification des rôles du personnel des services d'éducation des adultes, à tous les niveaux, et surtout pour les conseillers pédagogiques.

2.5 D'autres **suggestions** sont apportées par l'atelier:

- nécessité de faire connaître aux commissaires et aux cadres des commissions scolaires le contexte particulier de l'éducation des adultes, ses besoins et ses problèmes;
- nécessité pour le ministère de l'Éducation de concrétiser la politique globale de l'éducation des adultes pour permettre une planification à long terme, plutôt que de fonctionner par "programmes et priorités" à court terme.

3. ATELIER DES FORMATEURS D'ADULTES

3.1 Cet atelier signale d'abord que la situation d'emploi et l'absence de perspectives d'avenir pour les formateurs d'adultes sont des problèmes fondamentaux qui affectent toutes les dimensions de leur fonctionnement, y compris la formation et le perfectionnement.

Compte tenu de cette situation, les formateurs recommandent que le perfectionnement soit compris dans la tâche des formateurs et donc qu'il soit rémunéré.

3.2 Parmi les besoins signalés dans la consultation, les formateurs insistent sur:

- la sensibilisation aux clientèles nouvelles et différentes;
- les besoins relatifs aux contenus de cours;
- les besoins relatifs à l'organisation des options;
- les besoins andragogiques et en particulier la façon d'utiliser le vécu des adultes pour transmettre un contenu.

3.3 Plusieurs moyens sont proposés par les formateurs d'adultes pour assurer leur perfectionnement en cours d'emploi:

- initiatives locales pour développer des instruments pédagogiques;
- échanges entre formateurs sur les méthodes et les pratiques efficaces;
- accès aux ressources;
- circulation de l'information relative aux lois, aux programmes, aux orientations, etc.;
- concertation pour le perfectionnement et la formation:
  - par secteurs d'activités;
  - par clientèles;
  - par disciplines
  - par régions.

3.4 Les formateurs recommandent que le Ministère suscite et finance:

- les recherches-action;
- la mise au point de méthodes de travail concrètes plus applicables;
- le développement de stratégies d'intervention et de matériels pédagogiques.

TABLE RONDE

Autour des projets de perfectionnement et de formation

Nous avons fait appel à trois spécialistes qui oeuvrent dans chacun des trois ordres d'enseignement.

Madame Louise des Trois-Maisons a choisi de présenter un tableau d'ensemble du personnel de l'éducation des adultes dans les Cégeps et de ses principales caractéristiques.

Madame Jocelyne Bergeron de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) propose à ses collègues des commissions scolaires de mettre au point un plan cohérent de perfectionnement, au lieu de multiplier des activités de perfectionnement en mosaïque plus ou moins ordonnée.

Enfin monsieur Bernard Lefebvre de l'Université du Québec à Montréal propose un premier éventail des programmes de formation offerts par les Universités québécoises et susceptibles de répondre aux attentes des formateurs d'adultes.

Il nous a semblé que, sur cette toile de fond, les expériences de perfectionnement réalisées dans plusieurs commissions scolaires et Cégeps, prendraient tout leur sens.

Intervention de madame Louise des Trois-Maisons,
Direction des affaires éducatives,
Direction générale de l'enseignement collégial
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie

---

Il me fait plaisir d'être parmi vous aujourd'hui pour cette session d'étude sur le perfectionnement et la formation des formateurs et des formatrices d'adultes et du personnel des services d'éducation des adultes.

Mon objectif est de jeter quelques points de repère sur le chemin parcouru en termes de formation et de perfectionnement dans les Cégeps depuis les dernières années.

Pour ce faire, j'articulerai mon exposé autour de cinq volets. Dans un premier temps, je ferai un bref portrait de la situation de la formation et du perfectionnement dans le réseau collégial. Dans un second temps, j'attirerai votre attention sur certaines expériences concluantes menées par les Cégeps. Je m'arrêterai dans un troisième temps sur l'exemple concret d'une institution à l'extérieur du Québec, le collège Conestoga ayant intégré dans son vécu quotidien des priorités de formation et de perfectionnement. En quatrième lieu, je verrai avec vous certains outils d'information diffusés dans ce domaine. Cinquièmement, je brosserai brièvement un tableau des programmes de subventions disponibles pour les Cégeps.

Commençons d'abord par une brève **mise en situation.** Dans le réseau collégial, pour la seule session d'automne 1983, 36 300 élèves-programmes sont dénombrés à l'éducation des adultes. Pour l'année 1982-1983, près de 1 200 "équivalents temps plein" sont des formateurs ou des formatrices d'adultes sur un total de 9 815 professeurs dans les Cégeps. En 1980-1981, deux groupes de professeurs à l'éducation des adultes dominent: les professeurs à temps plein au régulier pour 35% et les chargés de cours à l'éducation des adultes pour 55%, constituant 90% de l'effectif. Leur scolarité moyenne est de 17,29 années. Par ailleurs, selon les inscriptions aux universités québécoises en 1982-1983, 1% est la part consacrée à la formation et 99% au perfectionnement.

Examinons maintenant dans un second temps certaines **expériences concluantes** de perfectionnement dans les Cégeps. Nous entendrons cet après-midi, en ateliers, des témoignages sur "Le premier cours, à l'intention des formateurs et des formatrices d'adultes" au Cégep André-Laurendeau, le Centre de documentation du Cégep Bois-de-Boulogne, le projet conjoint du Service de recherche et d'expérimentation des Cégeps Maisonneuve-Rosemont, le projet PERFORMA, les caractéristiques des adultes et les principes d'apprentissage du Cégep Montmorency et, enfin, le projet de gestion pédagogique "Encadrement par le professeur-animateur au Cégep de Saint-Jérôme".

J'aimerais ici ajouter à ces derniers projets quelques expériences dignes de mention. La première est l'analyse de besoins effectuée par les conseillères et les conseillers pédagogiques de cinq Cégeps de l'Est du Québec (La Pocatière, Rivière-du-Loup, Rimouski, Matane, Gaspésie et Hauterive). Ceux-ci ont identifié l'an passé les difficultés causées dans leur travail quotidien au Cégep, par les situations de technologie, d'encadrement, d'organisation personnelle, de collaboration, d'apprentissage et de communication. Au terme de deux jours d'échanges avec l'aide d'un

animateur, le groupe de travail a privilégié, après l'établissement de sa propre problématique de perfectionnement, quatre activités. Ce sont: démarche de promotion et d'implantation, processus d'apprentissage chez l'adulte, techniques d'animation et de supervision et enfin, conception, élaboration et actualisation d'un projet.

Dans cette même veine, signalons le regroupement des aides pédagogiques individuelles; les Cégeps André-Laurendeau, Limoilou, Victoriaville, Valleyfield ont aussi amorcé des démarches semblables.

Dans tous les cas, la méthodologie utilisée lors de ces sessions d'analyse de besoins est la même: une première phase de clarification par la cueillette des données et l'identification des difficultés quotidiennes au travail, une deuxième phase de compréhension par l'analyse des causes personnelles influençant les situations problématiques et enfin une dernière phase d'orientation où les actions à poser sont identifiées afin de remédier aux problèmes.

Le CPEC-PERFORMA est un autre exemple intéressant de perfectionnement dans le réseau collégial. Ce certificat de perfectionnement en enseignement collégial est actuellement dispensé dans 29 institutions du réseau collégial public sur 44. 94% de tous les professeurs des Cégeps cherchent d'ailleurs à acquérir une compétence pédagogique dans plusieurs champs d'activités (interventions et planification de l'enseignement, applications pédagogiques de l'ordinateur, etc.). L'expertise développée à PERFORMA serait fort pertinente pour la formation des éducateurs et éducatrices d'adultes.

J'aimerais, dans un troisième temps, attirer votre attention sur un collège ontarien: le <u>collège Conestoga.</u>

Leurs efforts face au perfectionnement d'enseignants et d'enseignantes à temps partiel m'apparaissent dignes de mention.

A l'origine de ce projet, l'hypothèse était la suivante: le personnel administratif est surchargé, il y a des limites au temps qu'un formateur ou une formatrice peut accorder à son perfectionnement. Plusieurs des sujets enseignés n'ont aucun équivalent à l'intérieur des programmes à temps plein. Les fonds réservés au perfectionnement professionnel sont peu abondants.

Pour faire face à ce problème, quatre mesures ont été mises sur pied au collège Conestoga.

La première mesure est la tenue de réunions de coordination scolaire dans la discipline afin de favoriser la communication entre enseignants et enseignantes partageant les mêmes problèmes. L'orientation mutuelle des nouveaux professeurs est aussi organisée. Ainsi, l'assistance soigneusement planifiée d'un nouveau professeur à un cours donné par un collègue ne vient pas menacer la personne dispensant le cours. Des réunions bien préparées et l'orientation mutuelle permettent alors la formation d'un système d'entraide et d'un réseau de communications plus ou moins formelles.

Le deuxième moyen est la mise au point de séances de perfectionnement professionnel pour des groupes. Le collège Conestoga a ainsi créé des sessions tenant compte du portrait-type de l'étudiant ou de l'étudiante-adulte à temps partiel. Ce sont: 1) les caractéristiques de l'adulte et comment débuter l'enseignement; 2) la préparation des cours; 3) la méthode de présentation des cours; 4) l'utilisation de rétroprojecteurs et de diapositives; 5) la préparation d'un nouveau cours.

Ces séances ont permis d'encourager la participation des formateurs et des formatrices d'adultes à d'autres sessions. Une "trousse de survie" pour l'éducateur ou l'éducatrice à temps partiel peut alors être publicisée.

Le troisième moyen est l'expérimentation d'un support professionnel à temps partiel pour les formateurs et les formatrices d'adultes. Au cours des dix-huit premiers mois d'entraînement, quatre-vingt enseignants ou enseignantes ont reçu une aide individualisée d'une à trois heures.

Et enfin, le quatrième moyen réside en des pratiques administratives appropriées aux mesures précédentes. Par exemple, un système de dépistage des besoins des professeurs est mis sur pied. Les administrateurs ont aussi établi comme condition d'emploi la participation des nouvelles personnes engagées sans expérience dans l'enseignement, aux sessions sur les caractéristiques de l'adulte et la préparation des cours.

Ainsi, dans ce collège, le slogan retenu a été "Brisons l'isolement des formateurs et des formatrices d'adultes en soutenant leur motivation par le perfectionnement". L'opération s'est avérée fort concluante.

Dans un quatrième temps, voyons certains <u>documents d'information</u> produits afin de soutenir les actions de promotion et d'animation du perfectionnement. Il va de soi que ces références peuvent être utiles tant pour le réseau des commissions scolaires, des Cégeps, que des universités. Ce sont:

- <u>Le Guide de l'aide financière pour le perfectionnement au collégial.</u> Il s'agit d'un relevé général des différentes subventions rendues disponibles pour le perfectionnement du personnel des collèges

par les ministères provinciaux, fédéraux, les sociétés, organismes et firmes privées. Même si ce document date quelque peu, il ouvre néanmoins des pistes intéressantes pour la recherche de bourses d'études.

- Le Répertoire des organismes de formation et de perfectionnement au collégial. Il s'agit d'un guide d'informations sur plus d'une centaine d'organismes de formation autres que les maisons d'enseignement reconnues par le Ministère. Ce répertoire vise une sensibilisation des gens de tous les réseaux scolaires et de tous les corps d'emploi aux multiples voies de perfectionnement.

- L'Inventaire des rapports de stages. Celui-ci s'adresse principalement aux formateurs et formatrices désireux de connaître l'expérience de collègues de travail en stages dans l'entreprise. Les objectifs du stage, la méthodologie utilisée, les connaissances techniques acquises et les applications pédagogiques sont quelques-unes des préoccupations de ce document.

Tous ces outils de sensibilisation sont disponibles auprès de la personne responsable à la bibliothèque ou à la Direction des services pédagogiques du Cégep de votre localité.

En cinquième lieu, je brosserai brièvement un tableau des subventions disponibles pour les Cégeps. Ce sont d'une part, le budget local de perfectionnement et d'autre part, les programmes gouvernementaux.

D'une part, sous l'égide d'un comité de perfectionnement local et de sa propre politique, un budget est disponible dans chaque collège. Selon une étude récente dans onze Cégeps de la province, 39% des fonds ont été alloués de 1982 à 1984 à du perfectionnement à des unités (ou crédits universitaires) et 61% à des activités sans unité (symposiums, colloques, etc.).

D'autre part, des programmes gouvernementaux sont aussi offerts aux collèges. Le premier est le <u>Programme de perfectionnement collectif</u> visant l'acquisition d'une formation pédagogique ou spécialisée à l'intention des professeurs et du personnel non enseignant permanent ou non permanent à temps complet. La sensibilisation aux caractéristiques de la clientèle adulte dans un collège serait un exemple de ce type de formation de groupe.

Le second est le <u>Programme de stages en entreprise</u> pour les professeurs permanents à temps complet du secteur professionnel. Par exemple, Daniel Charron, professeur en techniques de travail de bureau, fait un stage dans une compagnie de traitement de textes pour une durée de quarante-cinq jours afin d'actualiser ses connaissances professionnelles.

Le troisième programme est le <u>Programme de perfectionnement provincial des professionnels et des professionnelles non enseignants.</u> Les coûts de la session en analyse de besoins des Cégeps de l'Est du Québec dont je parlais tout à l'heure ont été remboursés par ce programme. Ce mode de subventions est possible dans la mesure ou un groupe d'une quinzaine de personnes d'un ou de plusieurs collèges, d'un ou de plusieurs corps d'emploi visent une formation fonctionnelle ou organisationnelle.

Enfin, le dernier est le <u>Programme de recyclage des enseignants et des enseignantes mis en disponibilité dans les Cégeps</u> permettant aux professeurs d'acquérir une nouvelle formation afin qu'ils aient la compétence requise pour enseigner dans une discipline autre que celle pour laquelle ils ont été engagés. Par exemple, Claude Beaupré, professeur en techniques infirmières, se recycle pour retourner enseigner en informatique.

J'ajouterais en terminant que je suis bien heureuse de vous voir tous et toutes aujourd'hui représentant vos organisations respectives à cette session d'étude. Cette dernière initiative venait à point au moment où nous nous penchions à la Direction des affaires éducatives sur l'analyse des besoins en perfectionnement à l'éducation des adultes.

C'est dans cette perspective que votre implication devrait éclairer les choix de l'avenir. Vos réflexions permettront de déterminer les moyens d'action les plus pertinents pour tenter de satisfaire les attentes et coordonner les efforts de chacun et de chacune face à la formation et au perfectionnement à l'éducation des adultes.

Intervention de madame Jocelyne Bergeron,*
Directrice de la formation générale et professionnelle
au Service de l'éducation des adultes (CECM)

Le contexte éducatif des années 80 ajoute de nouvelles exigences aux tâches des enseignants. Ainsi, les attentes de la société en général, l'apparition de nouvelles technologies, l'émergence d'une période de décroissance caractérisée par une restriction de la mobilité et le vieillissement du personnel et par la réduction des ressources, la remise en cause du cloisonnement des tâches de spécialistes au profit de l'exercice d'une plus grande polyvalence dans les rôles, cet ensemble de phénomènes concourt à souligner la nécessité et l'urgence de programmes de formation en cours de service pour maintenir la qualité et l'excellence souhaitées à l'intérieur des systèmes éducatifs. L'ouvrage, Le formation en cours de service des enseignants (OCDE 1982), synthèse d'un ensemble de recherches récentes dans le domaine, effectuées dans divers pays, souligne fortement cet état de fait.

L'avènement de l'approche communicative a suscité des changements considérables quant au "quoi" et au "comment" enseigner. Ces changements intégrés dans des programmes, des méthodes et des documents didactiques rejoignent maintenant la réalité quotidienne des enseignants. L'utilisation adéquate de ces nouveaux outils présuppose, entre autres choses, la connaissance de théories d'apprentissage récentes, la maîtrise de nouvelles compétences quant à la conception et à l'animation des activités d'apprentissage, la mise en place d'une relation enseignant/apprenant issue d'une gestion participative de l'apprentissage.

---

* A paraître en 1985-1986 au Centre éducatif et culturel dans un ouvrage sur la pédagogie de la communication.

L'évolution des systèmes éducatifs des années 80, le renouveau didactique dans l'enseignement/apprentissage des langues, la situation problématique du perfectionnement des enseignants nous amène, dans le cadre de cet exposé, à proposer **la mise en place d'un plan cohérent de perfectionnement pour les enseignants en exercice.**

Dans un premier temps, nous examinons la situation actuelle de la formation en cours de service. Dans un deuxième temps, nous considérons un ensemble de facteurs à prendre en compte dans la mise en place d'un plan cohérent de perfectionnement des enseignants en exercice. Voici les facteurs examinés: l'analyse du contexte institutionnel, les stratégies d'interventions à privilégier, les types d'interventions possibles, le profil de compétence des agents de perfectionnement et les objectifs généraux du programme à établir.

Ceci s'adresse à l'ensemble des intervenants appelés à jouer un rôle dans le domaine du perfectionnement. L'enseignant se sensibilisera à l'importance de sa participation dans la mise en place de tels programmes et aux divers rôles qu'il peut y jouer. Quant aux conseillers pédagogiques et aux gestionnaires responsables de programmes, le schème de référence proposé pourra leur permettre de repenser les interventions dans leur milieu et de les réorienter, au besoin.

LA SITUATION DE LA FORMATION EN COURS DE SERVICE

Le terme formation en cours de service inclut toute activité de formation suivie par un enseignant en exercice, à la suite de sa formation initiale, en vue d'améliorer sa compétence professionnelle. Ces activités de formation peuvent faire partie d'un plan de perfectionnement institutionnel et être offertes par l'employeur, ou s'insérer dans un plan de

perfectionnement individuel et être suivies dans une autre institution, par exemple à l'université. Depuis longtemps déjà, certains enseignants s'inscrivent, de leur propre chef, à des stages ponctuels ou des colloques.

Par ailleurs, les institutions (commissions scolaires, centres d'orientation et de formation des immigrants, entreprises) offrent chaque année un calendrier de journées pédagogiques, de rencontres et de stages de brève durée. Il va sans dire que ces formes de perfectionnement, tant sur le plan individuel qu'institutionnel, comportent une valeur certaine. Pourtant, devant l'ampleur du renouveau didactique actuel lié au développement de nouvelles compétences chez l'enseignant, on peut s'interroger sur la validité de ces deux seules formes de perfectionnement.

A titre de conseiller pédagogique ou de responsable de programmes n'a-t-on pas fréquemment l'impression de favoriser un développement pédagogique indifférencié, sujet à la conjoncture du moment, marqué par une absence d'objectifs à long terme et une carence au niveau de l'évaluation ? Bien entendu, en dépit de contraintes diverses, nous tentons des expériences valables. Cependant, ces tentatives ne nous empêchent pas d'appréhender les faiblesses d'intervention isolées. L'absence de stratégie d'ensemble conduit fréquemment à des interventions trop denses, éloignées des problèmes réels du milieu et, par conséquent, sans lendemain.

La mise en place d'un plan cohérent de perfectionnement favorise la continuité et la rentabilité des interventions par l'utilisation à bon escient des ressources dans la résolution des problèmes du milieu. Toutefois, il n'existe pas de recette magique dans la mise en place d'un tel plan. A ce sujet, les conclusions du rapport-synthèse de l'OCDE (1982) soulignent la difficulté d'établir des modèles susceptibles d'application dans divers contextes. C'est pourquoi

nous nous attarderons davantage aux facteurs à considérer dans une telle démarche qu'à la proposition d'un modèle, puisqu'il s'agit d'adopter un cheminement congruent avec les particularités de chaque contexte.

FACTEURS A PRENDRE EN COMPTE DANS UN PLAN COHÉRENT DE FORMATION EN COURS DE SERVICE

1. Analyse du contexte d'intervention

Tout plan susceptible de succès, c'est-à-dire susceptible d'apporter les changements désirés, doit découler d'une analyse sérieuse du contexte d'intervention. Cette analyse doit passer en revue diverses facettes de la situation reliées à la formation en cours de service. Voici les points sur lesquels il faut recueillir des données:

- la formation initiale des enseignants de l'institution;
- la formation en cours de service des enseignants, c'est-à-dire le nombre de journées pédagogiques et leur contenu, les activités de perfectionnement individuelles (cours, colloques), les projets d'écoles, de centres, les groupes de réflexion et de discussion;
- les outils didactiques en usage, non seulement les programmes officiels, mais aussi ceux utilisés à titre d'appoint;
- le personnel d'encadrement, son nombre, ses compétences, son perfectionnement;
- les ressources financières allouées à la formation en cours de service;

. les attentes générales du système: responsables de programmes, personnel d'encadrement, groupes d'individus, par exemple équipes d'enseignants d'une même école, associations professionnelles.

Les méthodes de collecte de données peuvent être diversifiées: entrevues, questionnaires, étude de documents, etc. Le traitement de l'interprétation de ces données donnera le portrait de la situation de départ.

2. Les stratégies d'intervention

a) Importance de cette opération

Les choix relatifs aux stratégies d'interventions influencent tous les autres choix reliés au plan de développement. Dans le feu de l'action, la considération de ce facteur se trouve souvent escamotée. En effet, on accorde plus ou moins d'importance à cette démarche sous prétexte de l'urgence de l'action à entreprendre. Néanmoins, de manière implicite ou explicite, une intervention relève toujours de l'application d'un ensemble de principes directeurs, d'où l'avantage de les définir clairement au départ. Cette opération facilitera la vérification de la cohérence entre les stratégies choisies, les objectifs poursuivis et les actions posées tout au long du déroulement de l'intervention.

b) Priorité à une formation active, centrée sur la résolution de problèmes

A titre d'intervenants auprès d'enseignants, n'avons-nous pas souvent constaté l'absence d'intérêt pour les fondements

théoriques ? Cette absence apparente d'intérêt découle, en partie, de l'emploi inconsidéré d'un seul mode d'intervention: la transmission du savoir sous forme d'exposés ou de conférences. Une formation active considérera l'enseignant comme un futur "ingénieur de l'apprentissage" et visera, avant tout, le développement d'habiletés face à la résolution de prpblèmes vécus en salle de classe. En plus de se familiariser avec une variété de moyens didactiques, l'enseignant aura l'occasion de s'exercer à des tâches de production d'outils didactiques.

Certaines conditions s'avèrent indispensables pour mettre en place une telle formation. Il faut disposer du temps et des ressources financières nécessaires à la conception de projets qui incluent des travaux de production où l'on retrouve l'exploration d'un problème, la recherche et le choix de solutions, leur élaboration et leur implantation. C'est à l'intérieur d'un processus où ils construisent leur savoir, à partir d'une recherche vivante, que les enseignants initieront leur propre cheminement entre la pratique et la théorie. En d'autres termes, c'est davantage par l'analyse de leur pratique qu'ils saisiront la pertinence des apports théoriques que par l'exposition et la démonstration de modèles.

Pour faciliter la construction du savoir à l'intérieur de techniques implicantes, il faut privilégier une gestion participative du développement pédagogique. Cette gestion participative doit permettre l'explicitation des besoins, la mise sur pied d'équipes de travail diversifiées (enseignants, conseillers pédagogiques, gestionnaires, conseillers externes) et surtout, des moments d'évaluation formative où la recentration sur les produits et le processus de travail contribue à l'intégration des apprentissages. C'est au cours de ces moments d'objectivation de la pratique qu'apparaîtra l'utilité des apports théoriques.

c) **Choix de la démarche d'apprentissage**

Le souci de développer des habiletés "d'ingénieur de l'apprentissage" présuppose la poursuite d'une démarche productrice de haut niveau d'intégration des apprentissages. Il ne s'agit plus uniquement de reproduction et de conceptualisation au sujet du savoir et du savoir-faire, il faut élargir la démarche pour y intégrer des activités d'application convergente, des activités de mobilisation et de résolution de problèmes.

Dans le même ordre d'idées, une étude de Joyce et Showers (1980) distingue quatre niveaux d'impact de la formation en cours de service quant à l'intégration des apprentissages. Tout changement véritable ne peut prendre place que s'il y a atteinte du quatrième niveau. Voici les quatre niveaux d'impact:

- prise de conscience ou présentation de théories, description de compétences;
- acquisition de concepts et de connaissances par la démonstration de types de compétences ou de modèles d'enseignement;
- apprentissage des principes et des compétences par la pratique simulée suivie de rétroaction;
- application des principes et des compétences à la résolution de problèmes par la pratique en salle de classe suivie de rétroaction.

Cette dernière catégorisation trace un programme encore plus explicite quant à la nécessité de dépasser les stades élémentaires de l'apprentissage liés à la transmission du savoir pour atteindre l'application et la résolution de problèmes en milieu réel.

d) Gestion participative du plan de perfectionnement

Le recours à une formation active où l'on retrouve l'explicitation des besoins et la poursuite d'objectifs liés à la résolution de problèmes réels s'actualise par phases successives. Une fois la période de sensibilisation terminée - période où les enseignants prennent conscience de perspectives nouvelles et identifient les lacunes de leur formation - ils s'impliquent dans le choix des contenus et des activités d'apprentissage. C'est donc graduellement qu'on passe d'une formation contrôlée par l'institution à une formation cogérée institution/enseignants. L'analyse d'un plan de perfectionnement à l'intention d'enseignants du Danemark (Breen 1984) fait état de trois phases successives dans l'atteinte d'une cogestion du plan de perfectionnement consultants/enseignants.

En premier lieu, s'est d'abord déroulée une période de "Transmission du savoir" où les consultants, experts du contenu, visaient la sensibilisation des enseignants aux apports de l'approche communicative et l'adaptation du matériel didactique en usage à partir d'un ensemble de critères.

La deuxième étape du projet, "Résolution de problèmes", visait la résolution de problèmes vécus en salle de classe et la sensibilisation au processus d'apprentissage mis en cause dans les activités élaborées. Dans cette étape, les consultants se sont appliqués à la résolution de problèmes et à l'identification du processus d'apprentissage.

La dernière étape du projet, "Coplanification des activités de la salle de classe par les consultants et les enseignants", visait l'initiation à la gestion participative des activités d'apprentissage enseignants/apprenants en salle de classe. Cette étape visait également l'exploration du processus d'apprentissage des apprenants avec l'aide de ces derniers. A cette étape, les consultants se sont intégrés à l'équipe de planification au même titre que les enseignants.

L'ouvrage Pour un nouvel enseignement des langues (Dalgalian 1981) préconise également des moments dans le cheminement vers la cogestion d'un plan de perfectionnement par les responsables et les enseignants. Il prévoit une structure initiale d'abord où les enseignants prennent conscience de leurs aspirations et de leurs besoins par l'initiation à un ensemble de concepts, de notions, de pratiques. Cette étape est un préalable à un système modulaire d'unités de formation. Le système modulaire offre la possibilité d'établir divers itinéraires selon le profil d'entrée des enseignants. C'est à l'intérieur du système modulaire que se développe la démarche autonomisante des enseignants actualisée par une implication aux niveaux des contenus et de l'évaluation.

La prévision de phases successives ou d'unités initiales semble donc bénéfique dans l'apprentissage de la cogestion d'un plan de perfectionnement. Cette prise de position n'entrave pas, dans les premières phases, la centration des activités sur les problèmes réels vécus en salle de classe et l'amorce d'un dialogue entre intervenants et enseignants dans la recherche des solutions. Enfin, plus les enseignants vivront une formation active et autonomisante, plus ils seront en mesure de la reproduire dans leurs relations avec les apprenants.

3. Types d'interventions

a) **Stages de brève durée**

La formation en cours de service peut comporter divers types d'interventions. On retrouve fréquemment les stages de brève durée (entre 15 heures et 45 heures) offerts par une institution en collaboration avec une personne-ressource externe ou une université, ou sous la responsabilité d'un conseiller pédagogique.

b) **La formation en cours de service gérée par le milieu (centres, écoles, entreprises, etc.).**

Concurremment aux stages de brève durée destinés, en général, aux formateurs en exercice dans plusieurs centres ou plusieurs écoles, il existe un autre type d'intervention organisé par un centre ou par une équipe de travail d'un même lieu d'enseignement. Ces activités de formation, de nature variée, visent à répondre à des besoins pré-identifiés par l'équipe du centre, de l'école ou de l'entreprise.

A titre d'exemples, nous reproduisons un échantillon de ce type d'activités tiré de **Formation en cours de service des enseignants** (OCDE 1982).

1) Un enseignant passe une journée dans une autre école où il observe une démarche nouvelle utilisée par un collègue.

2) Au cours d'une année, l'horaire des enseignants d'un centre prévoit une semaine de travail pour la conception de matériel didactique.

3) Pendant une session, deux collègues d'un même lieu d'enseignement observent systématiquement leurs méthodes pédagogiques et discutent de leurs observations après chaque séance.

4) Une école se donne un plan de perfectionnement, elle invite des conférenciers, organise des ateliers de production, propose des aménagements administratifs, etc.

c) La recherche-action

En général, de plus longue durée que les types d'interventions décrits précédemment et davantage centrée sur le milieu (centres, écoles, entreprises), on retrouve la recherche-action. Elle peut porter sur une variété de problèmes et, par conséquent, suivre divers cheminements. Toutefois, elle se caractérise par l'actualisation d'une série d'étapes successives essentiellement liées à la participation du milieu où elle se déroule. Toute recherche-action présuppose une analyse de besoins, une recherche et une élaboration de solutions, une implantation des solutions, une évaluation formative des productions et du processus d'action et une évaluation sommative de fin d'étape. Une dynamique de prise en charge du milieu par lui-même transparaît à toutes les étapes du processus. Cette particularité n'exclut pas la participation de personnes-ressources externes (consultants, conseillers pédagogiques, etc.) cependant, leur action s'associe étroitement aux préoccupations du milieu. Les personnes-ressources s'insèrent dans une équipe où leur expertise contribue au déroulement harmonieux du processus de recherche-action et à l'avancement des productions; elles influencent mais ne dirigent pas la recherche-action, cette responsabilité

demeure celle du milieu. Ainsi chaque prise de décision, aux diverses étapes, relève d'un consensus du groupe impliqué ou de ses représentants. Ce type d'intervention, moteur de l'action communautaire, se répand de plus en plus en éducation, en particulier dans le domaine du perfectionnement. Récemment (1984), le stage offert par le British Council à l'Université de Lancaster intitulé: Training of In-Service Teacher Trainers for ELT, in International Seminar faisait une large place à ce type d'intervention.

d) **Remarques sur les types d'interventions**

Notre expérience des stages de brève durée à la Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes, nous a permis d'en constater les avantages et les limites.

D'abord, à l'intérieur de ces stages, il est difficile de dépasser les stades élémentaires de l'apprentissage (reproduction, conceptualisation, application convergente) et de prévoir des activités qui relèvent davantage de la mobilisation et de la résolution de problèmes. En effet, un examen des activités de ces stages révèle qu'il s'agit plutôt d'ébauches de production de matériel, non suivies d'essais en salle de classe et de rétroaction. Ainsi, les niveaux d'impact propices au véritable changement ne sont pas atteints.

Par contre, en regard de l'expérience du Danemark (Breen 1984) et de la structure en deux étapes, structure initiale et système modulaire de formation, proposée dans l'ouvrage Pour un nouvel enseignement des langues (Dalgalian 1981), notre expérience des stages de brève durée nous laisse croire qu'ils constituent

une étape préalable nécessaire à l'organisation d'autres types d'interventions. Ainsi, ce stade dépassé, la cogestion du plan de perfectionnement avec les intéressés semble possible. De plus, le jumelage d'interventions, stage de brève durée et formation en cours de service gérée par le milieu, ouvre une voie intéressante pour la poursuite d'une démarche d'apprentissage élargie et pour l'atteinte de niveaux d'impact déclencheurs de changements véritables.

Quant à la recherche-action, malgré sa difficulté d'actualisation liée à de multiples facteurs - temps et ressources nécessaires, prise de décision en équipes et primauté instinctive de l'action sur la recherche - elle offre quantité de techniques implicantes et créatrices en vue de la résolution des problèmes du milieu. Une expérience auprès d'une équipe-centre, au Service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal, dont le but était de résoudre le problème de l'intégration des allophones à la formation générale, nous confirme sa valeur dans certaines circonstances. Par exemple, dans l'expérience en cause, il s'agissait d'arriver à un consensus quant à la définition du problème et aux solutions possibles à partir des points de vue de l'ensemble de l'équipe-centre, enseignants de diverses disciplines et personnel d'encadrement. L'enquête conscientisante, la validation des données par un groupe-témoin, l'élaboration de devis de production de matériel par les enseignants et surtout, leur participation aux prises de décision à toutes les étapes du projet ont suscité un haut niveau d'implication et une prise en charge du projet par le milieu. En somme, la recherche-action bien conduite et adaptée aux circonstances facilite la résolution des problèmes du milieu par les principaux intéressés.

4. <u>Le profil des agents de perfectionnement</u>

Au même titre que les enseignants en salle de classe, les intervenants au sein de la formation en cours de service doivent se révéler des "ingénieurs de l'apprentissage". En plus d'une expertise sur les contenus, leur maîtrise de la démarche d'apprentissage leur permettra de concevoir des activités reliées à toutes les étapes du processus, de la reproduction à la résolution de problèmes.

Ils auront également l'habitude de la gestion de groupes de travail et seront formés aux tâches d'animateur, d'organisateur de contenus, de facilitateur de l'apprentissage. En somme, leurs rôles et leurs fonctions se trouvent élargis: en plus d'être des experts du contenu, ils possèdent une expertise au niveau du processus d'apprentissage, de la gestion des groupes de tâches et de la relation d'aide.

L'ensemble de ces compétences ne se retrouve pas nécessairement chez une seule personne. Leur actualisation sera plutôt l'oeuvre d'une équipe d'intervenants multidisciplinaires où les possibilités d'interinfluence et de rétroaction joueront un rôle de première importance. Par exemple, un expert des contenus se sensibilisera à la gestion des groupes en intervenant conjointement avec un collègue spécialiste en gestion de groupes. De tels apprentissages se réalisent sur le terrain, en cours de service, à condition qu'existe une structure favorable à l'autoformation.

Un reproche souvent adressé aux intervenants consiste à souligner leur éloignement du milieu d'enseignement/apprentissage. Ce reproche, en grande partie fondé, complique la tâche des intervenants. En effet, plus ou moins tenus à l'écart des salles de classe pour diverses raisons d'ordre administratif, comment peuvent-ils axer leurs interventions sur les problèmes vécus en salle de classe ? Une

technique implicante, susceptible d'alimenter les échanges et de permettre le dénivellement des positions conseiller pédagogique/enseignant, repose sur l'intégration des enseignants au groupe d'intervenants. Les enseignants-agents de perfectionnement apportent au choix des contenus et des modes de présentation l'expertise du terrain qui, grâce à leurs affectations spéciales, s'enrichit de lectures, de recherches et alimente ensuite le milieu.

L'essai du perfectionnement par les pairs dans des stages de brève durée nous confirme les aspects positifs de cette technique. Elle s'avère un moyen d'accentuer la prise en charge de la formation par les intéressés, d'axer les activités sur les pratiques de la salle de classe et de favoriser le partage des expertises entre spécialistes de divers domaines et enseignants au sein d'un même milieu.

5. Les objectifs généraux de la formation en cours de service

Joyce et Showers (1980) distinguent deux objectifs de la formation en cours de service: "l'affinage" de compétences existantes et l'acquisition de compétences nouvelles. L'importance de l'analyse du contexte d'intervention de même que la considération des autres facteurs énumérés prennent ici toute leur importance.

Ainsi, à la lumière des données recueillies sur le contexte, se dessine la situation de départ. A l'examen des autres facteurs, émerge un ensemble d'hypothèses quant à la situation souhaitée en termes de formation en cours de service. C'est en comparant ces deux situations qu'on arrivera à déterminer l'objectif général à poursuivre, soit "l'affinage" de compétences ou l'acquisition de compétences nouvelles. Pour certains aspects, il peut s'agir de compétences nouvelles, pour d'autres, "d'affinage" de compétences. Ces variations tiennent aux particularités du contexte.

L'ouvrage **Pour un nouvel enseignement des langues** (Dalgalian 1981) propose une catégorisation d'objectifs généraux en trois temps: aptitudes relatives au savoir-être, aptitudes relatives au savoir-faire et aptitudes relatives au savoir. A titre de schème de référence, cette catégorisation peut s'avérer fort utile dans la mise sur pied d'un **plan de formation en cours de service.**

Quant aux objectifs spécifiques d'un plan de formation, à moins d'adopter un plan préfabriqué, ils ne peuvent être déterminés sans référence au contexte. Il en va de même des activités d'apprentissage et des formes d'évaluation. Dans l'ensemble d'un plan de perfectionnement, leur importance demeure toutefois primordiale et ce n'est qu'en raison de leur spécificité liée au contexte que nous avons choisi de ne pas en traiter ici.

CONCLUSION

En somme, la formation en cours de service représente une dimension relativement nouvelle des systèmes éducatifs. De plus, la difficulté de recueillir des données quant aux types de formation, leur contenu, leur organisation et leur coût explique le petit nombre de recherches dans le domaine de l'évaluation des plans de perfectionnement. Ces dimensions du problème ne facilitent pas la tâche des responsables de la formation dans les institutions.

Néanmoins, la formation en cours de service deviendra une fonction importante des systèmes éducatifs des années 80 et, à ce titre, elle doit se développer dans les meilleures conditions possibles. Le moyen le plus sûr de prévenir un perfectionnement indifférencié, non rentable,

nous semble être la mise sur pied d'un plan cohérent de perfectionnement adapté au milieu. Nous souhaitons que les facteurs identifiés à cette fin puissent être de quelque utilité aux intervenants de la formation en cours de service et aux enseignants.

RÉFÉRENCES

BERGERON, J., DESMARAIS, L., DUQUETTE, L., **Les exercices communicatifs, un nouveau regard**, in Études de linguistique appliquée, Paris, Didier, 1984.

BREEN, M., **An Evolution in Teacher Training over Five Years**, document polycopié, Séminaire international, Université de Lancaster et British Council, 1984.

DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., WEISS, F., **Pour un nouvel enseignement des langues**, Paris, Clé international, 1981.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, **La formation en cours de service des enseignants**, Paris, OCDE, 1982.

JOYCE, B.R., SHOWERS, B., **Improving in Service Training: the Messages of Research**, Paris, OCDE, 1980.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Intervention de monsieur Bernard Lefebvre,
Sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal

La Direction de l'éducation permanente du ministère de l'Éducation étudie le développement d'un plan d'action pour la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes. A cette fin, elle a rencontré les responsables des services d'éducation des adultes rattachés à des commissions scolaires et à des collèges d'enseignement général et professionnel, au cours des deux premiers mois de 1985.

La présente session a pour but de livrer à des représentants des divers niveaux d'enseignement, les résultats de l'enquête de type empirique qui a été précédemment menée, afin de faire naître une discussion destinée à découvrir les besoins de formation de quelques 19 000 formateurs qui donnent des services aux adultes s'inscrivant à des cours dans les écoles et les collèges du Québec. Ils forment un groupe assez considérable pour qu'on leur porte une attention particulière.

Leur faiblesse réside dans le fait qu'ils sont à contrat pour des tâches d'appoint. Aussi, ils se distribuent dans tous les secteurs de l'enseignement: cours général, cours professionnel et technique et cours culturels. Certains formateurs sont des enseignants permanents, d'autres enseignent la technique, le métier ou l'art qu'ils pratiquent habituellement. Les uns doivent s'initier à l'éducation des adultes quand d'autres ont besoin d'une première initiation à la psychopédagogie.

Puisque nous vivons à l'ère de l'éducation permanente, ne devons-nous pas accorder une attention primordiale à ceux qui sont invités à remplir les fonctions de formateurs d'adultes, en leur offrant des facilités de formation spécifique à leur champ de travail?

Nous nous attarderons à présenter un inventaire qui ne saurait être exhaustif de la formation universitaire qui est susceptible d'apporter de l'aide aux formateurs d'adultes.

Voici une liste de programmes pouvant intéresser ces enseignants. Elle se subdivise en cinq sections:

1) la formation de base en éducation;
2) la formation en éducation des adultes;
3) la formation en technologie appliquée à l'éducation;
4) la formation en enseignement professionnel;
5) les études avancées en éducation avec possibilité de recherches en éducation des adultes.

Les deux premières sections couvrent les besoins fondamentaux des formateurs d'adultes. Pour ceux qui possèdent déjà cette formation première, nous désirons les informer de programmes qui les rendent habiles dans les moyens modernes de communication pédagogique ou d'autres qui s'adressent davantage à ceux qui enseignent les métiers et les techniques.

Comme il n'est pas impossible que certains soient intéressés à poursuivre leurs études plus loin que le premier cycle universitaire, nous faisons état des programmes d'études avancées qui existent au Québec. Notons qu'il existe des certificats de deuxième cycle en andragogie et qu'il importe de développer des recherches docturales dans ce vaste champ de l'éducation des adultes.

Pour chacun des programmes, nous les identifierons, nous indiquerons les destinataires et les conditions d'admission puis nous fournirons quelques descripteurs précisant le champ d'études et les objectifs poursuivis.

Nous espérons que les renseignements fournis correspondront à l'information attendue et seront peut-être de nature à faire naître l'idée d'autres programmes à créer, afin de répondre de façon plus efficace aux besoins de perfectionnement des intervenants en formation des adultes.

1. FORMATION DE BASE EN ÉDUCATION

__Type de formation:__ Certificat de premier cycle en sciences de l'éducation (UQAM).

__Destinataires et conditions d'admission:__ Détenteur d'un 1er cycle: complément de formation pour l'enseignement.

__Champ d'études et objectifs:__ Apprentissage, didactique, relations humaines, aspects théoriques et pratiques; qualification légale d'enseignement.

__Type de formation:__ Certificat de 1er cycle en sciences de l'éducation (UQAC).

__Destinataires et conditions d'admission:__ Diplôme de 1er cycle universitaire.

__Champ d'études et objectifs:__ Connaissances disciplinaires; formation pédagogique; sociologie, psychologie, pédagogie, méthodologie.

__Type de formation:__ Certificat de 1er cycle en sciences de l'éducation (UQAM).

__Destinataires et conditions d'admission:__ DEC et expérience ou maître de l'enseignement professionnel et autorisation provisoire ou 22 ans et expérience dans le domaine.

__Champ d'études et objectifs:__ Discipline, pédagogie, sociologie, psychologie, méthodologie.

__Type de formation:__ Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC-PERFORMA) (U. de Sherbrooke).

__Destinataires et conditions d'admission:__ Professeurs à l'emploi d'un collège participant.

__Champ d'études et objectifs:__ La connaissance des acquis et de l'expérience de base; développement de ces acquis et réflexion sur les expériences; projets de perfectionnement élaborés à la demande des professeurs associés à la définition, à l'orientation et aux formules pédagogiques.

---

2. FORMATION EN ÉDUCATION DES ADULTES

Type de formation: Certificat pour formateur d'adultes en milieu scolaire (UQAH).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent plus 6 mois d'expérience ou 22 ans plus connaissances appropriées plus 6 mois d'expérience.

Champ d'études et objectifs: Formation psychopédagogique -- problématique de l'éducation aux adultes; psychologie et apprentissage -- adultes; dimensions sociopolitiques; interventions pédagogiques dans le cadre des commissions scolaires; aptitudes et habiletés à l'intervention pédagogique; relations d'aide éducative et animation de groupe.

Type de formation: Certificat en andragogie (Université de Montréal).

Destinataires et conditions d'admission: Praticiens dans l'enseignement, les groupes populaires, organismes d'éducation des adultes.

Champ d'études et objectifs: Relations d'aide éducative auprès des adultes; connaissances, habiletés, attitudes et comportements d'éducateurs d'adultes.

Type de formation: Certificat en andragogie (Université Laval).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent et expérience dans l'éducation des adultes.

Champ d'études et objectifs: Accroissement de la qualité d'intervention; responsabilité du développement personnel; développement des habiletés et attitudes requises.

Type de formation: Certificat de 1er cycle en andragogie (UQAC)

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent ou 22 ans et expérience dans le domaine.

Champ d'études et objectifs: Relation d'aide éducative, compétences professionnelles, apprentissages, programmes, planification, évaluation, counseling, moyens d'intervention.

---

2. FORMATION EN ÉDUCATION DES ADULTES (suite)

Type de formation: Certificat de 1er cycle en andragogie (UQAR).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent ou 22 ans et expérience dans le domaine.

Champ d'études et objectifs: Connaissances: psychologie, pédagogie, sociologie; Habiletés et attitudes: diagnostic des besoins, définition d'objectifs, stratégie, évaluation, autonomie.

3. FORMATION EN TECHNOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

Type de formation: Certificat de pédagogie de l'audio-visuel (UQAM)

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent ou 22 ans plus connaissances appropriées plus expérience pertinente.

Champ d'études et objectifs: Sensibiliser à la technologie appliquée à l'enseignement; connaissances et pratiques des moyens audio-visuels; langage, fabrication, exploitation, évaluation de documents audio-visuels; leur intégration dans une situation d'apprentissage.

Type de formation: Certificat de technologie éducationnelle (U. de Montréal)

Destinataires et conditions d'admission: Enseignant en exercice, éducateur.

Champ d'études et objectifs: Formation et perfectionnement de généralistes, d'animateurs, de spécialistes des moyens technologiques d'apprentissage, de responsables et de chercheurs dans les milieux éducationnels concernés par la technologie.

Type de formation: Programme court en éducation à la technologie (UQTR).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent et autorisation légale d'enseigner ou autorisation légale plus expérience et connaissances.

Champ d'études et objectifs: Valeurs culturelles, application de programmes d'études technologiques; enseignement de contenus théoriques et pratiques; préparation (de cours) intellectuelle, pédagogique et matérielle.

Type de formation: Certificat en application pédagogique de l'ordinateur (UQAM)

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent ou 22 ans plus connaissances appropriées plus expérience pertinente. Enseignant ou avoir oeuvré en éducation au moins deux ans.

Champ d'études et objectifs: APO → transformation de l'acte pédagogique; conscience de l'influence de l'ordinateur sur l'enseignement; recul critique.

---

3. FORMATION EN TECHNOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION (suite)

Types de formation: Certificat en application pédagogique de l'ordinateur (U. de Montréal)

Destinataires et conditions d'admission: Enseignants, formateurs, auteur de documents pédagogiques.

Champ d'études et objectifs: Systèmes éducatifs médiatisés; apprentissage avec l'ordinateur; amélioration de l'action éducative.

Types de formation: Certificat en application pédagogique de l'ordinateur (UQAM).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent ou 22 ans et expérience dans le domaine.

Champ d'études et objectifs: Connaissances de base reliées à l'éducation, habiletés dans l'utilisation de l'ordinateur pour fins pédagogiques.

---

4. FORMATION EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Type de formation: Baccalauréat d'enseignement professionnel (UQAM).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent ou 22 ans plus connaissances appropriées plus expérience pertinente. Enseignant en formation professionnelle plus autorisation provisoire d'enseigner.

Champ d'études et objectifs: Formation psychopédagogique; ajout à la formation initiale dans la spécialité professionnelle; objectif de personnalisation.

Type de formation: Certificat de 1er cycle en économie familiale et sociale (UQAM).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent ou 22 ans, connaissances appropriées et expérience pertinente. Etre enseignant ou exercer une fonction en économie familiale et sociale (professionnels et techniciens dans l'industrie, les hôpitaux, des ministères, des centres d'accueil, éducation populaire).

Champ d'études et objectifs: Adaptation aux changements en économie familiale; alimentation, habillement, logement, droits et responsabilités des membres de la famille en regard des lois et normes de consommation; prévention, santé et sécurité.

Type de formation: Certificat pour instructeurs en milieu industriel (UQAM) C/PBIE.

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent ou 22 ans plus expérience, plus connaissances appropriées. Adultes: être instructeur ou trois ans d'expérience dans la pratique d'une technique ou d'un métier.

Champ d'études et objectifs: Connaissances et habiletés pour préparer un cours, diffuser des actions de formation, préparer et/ou utiliser les ressources de formation, élaborer et/ou adapter programmes, évaluer et remanier programmes, développement personnel et professionnel.

Type de formation: Certificat en enseignement de la bureautique (U. de Montréal).

Destinataires et conditions d'admission: Enseignants de commerce et secrétariat secondaire et collégial.

Champ d'études et objectifs: Nouveaux outils, méthodes et mode d'organisation; attentif aux changements par l'automatisation; programmes; contenus, méthodes et moyens d'enseignement; évolution de la technologie.

---

4. FORMATION EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (suite)

Type de formation: Certificat en enseignement de la productique (U. de Montréal).

Destinataires et conditions d'admission: Enseignant en électromécanique: secondaire.

Champ d'études et objectifs: Robotique et production mécanisée, formation complémentaire en électrotechnique et en mécanique; micro-informatique industrielle, etc.

Type de formation: Certificat de pédagogie, option enseignement professionnel (U. Laval).

Destinataires et conditions d'admission: Scolarité moindre que deux années d'études universitaires.

Type de formation: Baccalauréat d'enseignement secondaire professionnel(U. Laval).

Destinataires et conditions d'admission: Scolarité universitaire: au moins deux années.

Type de formation Certificat d'enseignement secondaire professionnel (U. Laval).

Destinataires et conditions d'admission: Scolarité de premier cycle.

Champ d'études et objectifs: Formation pédagogique: développement personnel, connaissance du système scolaire, des besoins et de la clientèle; stratégies pédagogiques.

Type de formation: Baccalauréat en enseignement professionnel (UQTR).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent et autorisation légale d'enseigner ou 22 ans et expérience pertinente.

Champ d'études et objectifs: Respect des besoins personnels et collectifs et des besoins régionaux; formation psychopédagogique, technique et scientifique.

---

4. FORMATION EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (suite)

Type de formation: Baccalauréat en enseignement professionnel (UQAM).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent et autorisation légale ou 22 ans et expérience dans le domaine et autorisation légale.

Champ d'études et objectifs: Respect des besoins personnels et collectifs, besoins régionaux et disciplinaires.

Type de formation: Baccalauréat en enseignement professionnel (U. de Sherbrooke).

Destinataires et conditions d'admission: DEC ou l'équivalent et/ou niveau de 11e année ou l'équivalent et/ou autorisation légale d'enseigner.

Champ d'études et objectifs: Acquisition d'attitudes et de comportements pédagogiques; mieux situer son métier ou sa technique; autoperfectionnement continu.

Type de formation:
Baccalauréat en enseignement professionnel (commerce et secrétariat) (U. de Sherbrooke).

Destinataires et conditions d'admission: DEC (techniques administratives); DEC (secrétariat).

Champ d'études et objectifs: Développement de connaissances, d'aptitudes et de personnalité pour l'enseignement prévu; connaissance des disciplines et des caractéristiques des étudiants.

Type de formation: Certificat d'études en formation pédagogique (U. de Sherbrooke).

Destinataires et conditions d'admission: Autorisation légale d'enseigner valide pour l'enseignement professionnel.

Champ d'études et objectifs: Formation psychopédagogique de base; "pédagogie de situation".

ATELIERS SUR LES EXPÉRIENCES DE PERFECTIONNEMENT ET DE FORMATION

Des ateliers ont permis de présenter, trop brièvement hélas ! treize expériences de perfectionnement (ou de formation), correspondant à la plupart des types de projets signalés dans le rapport de madame Muriel Drolet-Douville.

ATELIER I: FORMATION ANDRAGOGIQUE

Projet I: <u>Le diplôme de formation pour les éducateurs d'adultes (DFEA)</u>

Responsable: M. Georges Mayrand, directeur du DFEA. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Objectif: Soutenir et guider l'étudiant dans l'identification de ses besoins de formation et l'élaboration de projets éducatifs adaptés à ses expériences et à ses besoins.

Clientèle: Formateurs d'adultes (178 étudiants actifs), possédant au moins un an d'expérience auprès des adultes, ayant un diplôme de premier cycle ou l'équivalent ou faisant la preuve d'aptitudes ou d'expériences pertinentes au DFEA.

Contenu: Séminaires de "Diagnostic de besoins", d'"Élaboration de projets éducatifs".
Projets éducatifs individuels suivis chacun d'un "Atelier de révision et de planification".

Projet 2: **Le certificat professionnel d'enseignement collégial: PERFORMA**

Responsable: M. Fernand Serre, directeur du Programme PERFORMA, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Objectif: Perfectionnement et formation des enseignants du réseau collégial, en psychopédagogie et en andragogie.

Clientèle: Professeurs en exercice dans les collèges, jour ou soir, auprès des jeunes ou des adultes.

Contenu: Activités éducatives enracinées dans la pratique professionnelle des enseignants.
Demandes émanant des professeurs.
Offre de services d'une ressource du milieu, validée par les demandeurs au cours d'une pré-activité.
Approche andragogique.

Évaluation: Ce programme pourrait devenir accessible, même aux formateurs d'adultes, à temps partiel, si les directions des services d'éducation des adultes planifient leur participation.

ATELIER II: GESTION PÉDAGOGIQUE

Projet 3: **Le plan de perfectionnement en cours d'emploi**

Responsables: Mme Jocelyne Bergeron, direction de la formation générale et professionnelle (CECM).

Mme Francine Robert, conseillère pédagogique (CECM).

Objectif: Inciter les responsables de formation à développer un plan cohérent de perfectionnement pour leur personnel et leurs formateurs d'adultes.

Clientèle: Les cadres des services d'éducation des adultes et les responsables du perfectionnement des formateurs d'adultes.

Contenu: Mme Jocelyne Bergeron a fourni dans un exposé antérieur les grandes lignes d'un tel plan de perfectionnement (voir p.). À cause du peu de temps, l'atelier a aidé les participants:

1) à décrire la situation actuelle de la formation en cours de service, dans leur propre Service d'éducation des adultes;

2) à identifier les facteurs qui devraient être considérés pour en arriver à un plan cohérent de perfectionnement dans leur service;

3) à s'interroger sur leur rôle dans la mise en place d'un tel plan.

Évaluation: Les expériences de plans de perfectionnement à la CECM ont démontré l'efficacité de cette méthode.

Projet 4: **Implication du personnel dans la gestion**

Responsable: M. Gilles Lapalme
CS Châteauguay-les-Moissons
Tel.: 691-5138

Objectif: Impliquer les professionnels et les formateurs dans les orientations du Service.
Établir budget et priorités, ensemble.

Clientèle: Tout le personnel non enseignant et quelques formateurs responsables.

Durée: Opération concentrée à la fin de l'année.
Comité d'orientation du Service: 8 jours/année.

Évaluation: Équipe forte et stable dans le Service d'éducation des adultes.

ATELIER III: MATÉRIELS DE PERFECTIONNEMENT

Projet 5: **Le premier cours**

Responsables: M.Michel Sylvestre, conseiller pédagogique
CEGEP André-Laurendeau
Tel.: 364-3320

Mme Monique Ouellette, consultante

Objectif: Guider et soutenir le formateur d'adulte qui donne son premier cours.

Clientèle: Formateurs et formatrices d'adultes de niveau collégial.
Facilement adaptable pour le niveau secondaire.

Contenu: En 26 pages, un guide clair et bien structuré qui développe une démarche complète de préparation, de réalisation et d'évaluation pour une intervention éducative auprès des adultes.

Évaluation: L'expérimentation a permis la mise au point du document qui est très apprécié; disponible au CEGEP André-Laurendeau.

Projet 6: <u>Le portfolio, pour l'autoformation et l'auto-évaluation des acquis</u>

Responsable: Mme Ginette Robin, AFAQ

Objectif: Proposer un instrument simple pour décrire et évaluer les expériences formatrices et les études antérieures.

Clientèle: Destiné en priorité aux formateurs d'adultes, mais adapté à tous les adultes désireux d'identifier et d'évaluer leurs acquis de formation.

Contenu: Cahier qui sert à la fois de guide et de mémoire.

Évaluation: Outil en cours d'expérimentation.

ATELIER IV: GESTION PÉDAGOGIQUE

Projet 7: <u>Auto-évaluation du formateur d'adultes par la méthode PERPE</u>

Responsable: M. Jacques Desjardins, directeur
CS Vaudreuil-Soulanges
tel.: 455-9311

Objectifs: Évaluer la gestion du personnel.
Évaluer la qualité de l'enseignement.

Clientèle: Tous les formateurs en enseignement professionnel: traitement de l'eau.

Durée: Trois mois.

Contenu: Questionnaire PERPE - Secondaire
- guide de l'utilisateur;
- guide de l'étudiant;
- feuille de réponse.

Traitement informatisé des questionnaires à INRS - Éducation à Québec
Les presses de l'Université du Québec, pour les guides.

Évaluation: Satisfaisant pour les formateurs et pour le cadre ou le professionnel responsable. Permet des échanges fructueux et des ajustements; sert à identifier les besoins de perfectionnement.

Projet 8: <u>L'encadrement des formateurs d'adultes par un professeur-animateur</u>

Responsable: M. Marcel Savaria
Cégep de St-Jérôme
tel.: 436-1580

Objectif: Systématiser l'encadrement des formateurs.

Clientèle: Les formateurs d'adultes et les professeurs-animateurs.

Contenu: Outil de gestion pédagogique pour assurer un soutien et un encadrement systématiques des formateurs.

ATELIER V: LES CLIENTÈLES SPÉCIFIQUES

Projet 9: **Formation des intervenants en éducation populaire**

Responsable: M. Claude Poulin, conseiller pédagogique
CSR de l'Amiante, Thetford-Mines
tel.: (418) 338-4665

Objectif: Préparer des intervenants en éducation populaire à jouer leur rôle dans toute sa complexité, en vue du développement des communautés locales et régionales.

Clientèle: Les intervenants en éducation populaire et, dans un premier temps, les animateurs et les agents de formation du programme "Jeunes volontaires".

Contenu:
- Analyse critique et dynamique du milieu.
- Préparation aux changements d'attitudes.
- Approche de psychologie sociale.

Évaluation: Expérience intéressante à partager.
Travail auprès de multiplicateurs.

Projet 10: **Formation de bénévoles dans les organismes populaires**

Responsable: M. Michel Lauzon, conseiller pédagogique
CS Lignery
tel.: 659-9181

Objectifs: Répondre à la demande des bénévoles dans les organismes du milieu. Favoriser les groupes du milieu.

Clientèle: Cinq organismes envoient leurs responsables, impliqués bénévolement.

Contenu: Session de formation à la relation d'aide.

Durée: 30 heures

Évaluation: Action sur des multiplicateurs.

Projet 11: **Enquête sur l'accueil et le tutorat**

Responsables: M. Roger Dubuc, coordonnateur
M. Lionel Arseneault, conseiller d'orientation
CS Jérôme LeRoyer
tel.: 642-9520

Objectif: Recueillir l'information sur l'accueil et le tutorat du CTQ et du CEIC.

Clientèle: Enquête menée auprès des tuteurs et de la clientèle.

Durée: Octobre 1984 à janvier 1985.

Contenu: cf. rapport final de l'expérience.

Évaluation: Succès de la recherche:

- éléments de perfectionnement pour les tuteurs;
- déjà une rencontre de suivi pour intégrer les données recueillies à un plan d'accueil plus adapté.

ATELIER VI: MATÉRIELS DE PERFECTIONNEMENT

Projet 12: **Cours à distance en andragogie**

Responsable: M. André Thibault, directeur du Certificat en andragogie
Université de Montréal, Faculté d'éducation permanente
tel.: 343-7256

Objectif: Rendre plus facilement accessibles les cours du Certificat en andragogie, en les offrant sur le câble.

Clientèle: Les professionnels non enseignants et les formateurs d'adultes.

Contenu: Quatre des cours du Certificat en andragogie:

- Éducation des adultes et système scolaire du Québec.
- Les références en andragogie.
- La sociologie de l'éducation des adultes.
- Andragogie, domaine de pratique sociale I.

Evaluation: A chaque semestre, chacun des cours est suivi par une cinquantaine d'étudiants "à distance"... sans compter les "auditeurs libres".

Projet 13: **Logiciel pour l'enseignement des langues**

Responsable: M. Jean Lalonde, conseiller pédagogique
CS Long Sault
tél.: 562-8841

Objectif: Produire des cours pratiques et théoriques sur micro-ordinateur, pour le perfectionnement des formateurs.

Clientèle: Les formateurs d'adultes.
Expérimentation avec neuf formateurs.

Contenu: Le premier logiciel comporte un cours d'anglais, mais la structure du cours peut servir de base à d'autres programmes.

VERS UN PLAN D'ACTION

Au terme de cette Session d'étude, après les échanges formels et informels, les participants et participantes ont pu mûrir les orientations à adopter pour le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes. Trois ateliers composés respectivement:

a) des cadres des commissions scolaires;

b) des formateurs dans les commissions scolaires;

c) des représentants des Cégeps

ont élaboré leurs recommandations. Les représentants des universités et du ministère de l'Éducation s'étaient joints aux ateliers de leur choix.

Dix-huit recommandations-synthèse ont été présentées à l'assemblée. Voici ces recommandations, regroupées selon les centres de décision susceptibles de les mettre en oeuvre.

RECOMMANDATIONS s'adressant au ministère de l'Éducation et au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie

1. QUE le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie établissent pour l'éducation des adultes, comme pour l'enseignement régulier, une norme budgétaire pour le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes, y compris les formateurs à temps partiel.

   Atelier des cadres et des conseillers pédagogiques des commissions scolaires

2. QUE cette norme budgétaire soit de 2% (ou de 1,5% comme le recommande la Commission Jean) de la masse salariale affectée aux formateurs d'adultes, et que cette somme ne soit pas transférable.

   Atelier des formateurs

3. QUE les formateurs(trices) participent à la gestion des sommes affectées à leur perfectionnement et à leur formation, en fonction de leurs besoins.

   Atelier des formateurs

4. QUE les budgets de perfectionnement et de formation pour le personnel de l'"enseignement régulier" soient accessibles aux formateurs d'adultes et au personnel des services d'éducation des adultes.

   Atelier des formateurs

5. QUE soit mis sur pied dans chacun des ministères une équipe de soutien pédagogique auprès des services d'éducation des adultes des Cégeps et des commissions scolaires ayant pour mandat:

- de favoriser la concertation et les échanges entre les services d'éducation des adultes;
- de produire des documents de base pour le réseau;
- de soutenir les plans de perfectionnement des services d'éducation des adultes, dans les Cégeps et dans les commissions scolaires.

Atelier des Cégeps et atelier des cadres et conseillers pédagogiques des commissions scolaires

6. QUE soit instauré un programme intensif, doté d'un budget spécifique, pour produire des instruments de base (modules de perfectionnement et de formation) destinés au personnel des services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires.

Atelier des commissions scolaires, directeurs et PNE

7. QUE le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie établisse son budget spécifique et supplémentaire, dans l'enveloppe budgétaire d'encadrement, pour le perfectionnement et la formation des formateurs d'adultes et du personnel des services d'éducation des adultes.

Atelier des Cégeps

8. QUE les ministères, qui placent des commandites (MEQ, MESST, MMSR, MICT, etc.) auprès des institutions d'enseignement ajoutent au budget prévu pour les dépenses d'enseignement, un poste pour le perfectionnement du personnel et des formateurs d'adultes.

Atelier des Cégeps

9. QUE le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie allouent aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des Cégeps un noyau stable et suffisant de formateurs d'adultes, affectés à des tâches d'enseignement et à des tâches connexes.

Atelier des Cégeps

RECOMMANDATIONS s'adressant à la Direction de l'éducation permanente (DEP) à la Direction générale des politique et des plans (DGPP) du ministere de l'Éducation du Québec (MEQ).

1. QUE la Direction de l'éducation permanente fasse connaître les résultats de cette consultation (Session d'étude) à la Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (TREAQ), à l'Association des cadres d'éducation des adultes des collèges du Québec (ACEACQ), à l'Association des formateurs d'adultes du Québec (AFAQ), etc. et travaille de concert avec ces associations en vue d'élaborer un plan cohérent et concret pour la formation et le perfectionnement du personnel des services d'éducation des adultes et des formateurs d'adultes.

   Atelier des Cégeps

2. QUE la Direction de l'éducation permanente fasse connaître aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des Cégeps, les responsables du dossier de la formation des formateurs d'adultes au ministère de l'Éducation et au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie.

   Atelier des Cégeps

3. QUE la Direction de l'éducation permanente consulte les formateurs eux-mêmes, pour connaître leurs attentes et leurs besoins, en vue de l'élaboration du plan de perfectionnement et de formation.

   Atelier des formateurs et atelier des Cégeps

4. QUE la Direction de l'éducation permanente propose des mesures pour améliorer les conditions de travail des formateurs à temps partiel (taux horaire).

   Atelier des Cégeps

5. QUE la Direction de l'éducation permanente voit à valider l'énoncé des besoins présentés dans le Rapport sommaire des entrevues.

Atelier du jeudi, 7 mars 1985

RECOMMANDATIONS s'adressant aux Cégeps et aux commissions scolaires.

Concernant le personnel des services d'éducation des adultes.

a) QUE les autorités allouent au Service d'éducation des adultes un personnel stable et suffisant affecté à des tâches d'enseignement et à des tâches connexes.

b) QUE les autorités veillent à améliorer les conditions de travail des formateurs pigistes.

c) QUE les services d'éducation des adultes fassent participer leurs formateurs d'adultes pigistes à des projets de développement pédagogique à moyen et long termes, afin de susciter un sentiment d'appartenance et de les intégrer au service.

d) QUE chaque Cégep élabore un plan de perfectionnement et de formation du personnel du Service d'éducation des adultes et des formateurs d'adultes et le fasse parvenir, dans les meilleurs délais, à la Direction générale de l'enseignement collégial.

d) QUE les services d'éducation des adultes recherchent un meilleur équilibre entre la formation andragogique et la formation professionnelle (ou technologique) dans des plans de perfectionnement et de formation.

Atelier des Cégeps

RECOMMANDATIONS s'adressant aux universités et aux services d'éducation des adultes

1. QUE se développe une concertation dans le réseau de l'éducation des adultes, pour mettre à profit les ressources universitaires et les adapter mieux encore aux besoins de formation de l'ensemble du personnel de l'éducation des adultes.

   Atelier des cadres et
   conseillers pédagogiques des
   commissions scolaires

2. QUE les universités reconnaissent les acquis expérientiels en milieu de travail comme une équivalence, pour fins d'études universitaires.

   Atelier des formateurs

3. QUE le programme PERFORMA soit accessible aux formateurs d'adultes, y compris les formateurs à temps partiel.

   Atelier des formateurs

LE MOT DE LA FIN

Cette session d'étude a été organisée rapidement, d'où ses faiblesses dont nous nous excusons.

Mais, dans la mesure où elle nous a été utile, à nous du Ministère comme à vous, cette session est un miracle de collaboration ! Collaboration du personnel responsable de la recherche-action et de l'organisation et participation intense et productive de vous tous ici présents.

Soyez assurés que les directions du Ministère, qui ont mis en route cette consultation, sont ébranlées et séduites par les lignes d'action que vous leur proposez ! Elles porteront, avec force et persuasion, vos attentes, vos besoins, vos recommandations jusqu'aux instances décisionnelles du Ministère.

Quant à la Direction de l'éducation permanente qui a pris "le beau risque" de cette consultation, comment ne voudrait-elle pas poursuivre avec les services d'éducation des adultes un dialogue qui s'est déroulé sous le signe de la vérité et de la recherche de l'excellence !

Ghislaine Roquet,
responsable du dossier
à la Direction de l'éducation
permanente

ANNEXE I

LES FORMATEURS D'ADULTES

Louis Pelletier

Service de la formation du personnel
de l'enseignement,
Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Science et de la Technologie

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
INTRODUCTION	163
I- LES DONNÉES DE BASE	165
1. Inventaire et caractéristiques	165
1.1 Dans les commissions scolaires	165
1.1.1 Comparaison secteur régulier et secteur de l'éducation des adultes	165
1.1.2 Caractéristiques propres à l'éducation des adultes	167
1.2 Dans les Cégeps	166
1.2.1 Comparaison secteur régulier et secteur de l'éducation des adultes................	166
1.2.2 Caractéristiques propres à l'éducation des adultes	167
1.3 Comparaison commissions scolaires et Cégeps	170
2. Textes législatifs et réglementaires	171
2.1 Lois et règlements	171
1. Lois et règlements généraux	171
2. Dans les commissions scolaires	172
3. Dans les Cégeps	173
2.2 Conventions collectives	173
1. Dans les commissions scolaires	173
2. Dans les Cégeps	176
II- LES POLITIQUES DU MINISTÈRE	178
1. Période initiale de recherche et d'exploration	178

PAGE

2. La formation des formateurs à la Direction générale de l'éducation des adultes 180

- La pédagogie en cause 181
- L'intervention pédagogique 183
- Le formateur d'adultes 184
- La formation des formateurs 185
- Le perfectionnement des formateurs 186
- L'équipe d'aide au développement 187

3. La formation des formateurs dans d'autres unités du Ministère ou du système scolaire 189

3.1 Dans les collèges 189

3.2 Le Conseil supérieur de l'éducation 194

3.3 La Commission Jean 195

III- PROBLÉMATIQUE ET ORIENTATIONS 199

1. Problématique générale 199

2. L'apport du système d'éducation 201

3. Premières conséquences 202

4. Grandes orientations 203

4.1 Première voie 204

4.2 Deuxième voie 205

4.3 Troisième voie 206

EN GUISE DE CONCLUSION 209

INTRODUCTION

Dans l'ensemble des activités du Ministère et des réseaux d'enseignement, il existe un vaste secteur consacré à ce qu'on appelle communément l'éducation des adultes. Ces activités impliquent un grand nombre de personnes qui exercent la profession de "formateurs d'adultes".

Dans la présente fiche, on veut tenter de faire l'examen de la situation de ce personnel, au primaire-secondaire et au collégial. Il s'agit essentiellement de prendre connaissance du nombre et de la qualité des personnels qui y oeuvrent, des textes législatifs et réglementaires qui les régissent, des politiques en vigueur à leur endroit, en tenant compte des caractéristiques propres aux activités de ce secteur.

La question fondamentale qui oriente cette revue de situation est celle des exigences attachées à l'exercice de cette "profession". Il est en effet manifeste que les adultes, tout comme les enfants inscrits dans le système scolaire, ont droit à des prestations éducatives de qualité, et pour autant que le système scolaire est en cause, il importe que soit précisé, de façon claire et suffisamment opérationnelle, comment cette exigence fondamentale s'incarne dans la réalité, quelles que soient par ailleurs la nature et la diversité des mesures prises ou à mettre en oeuvre en ce sens.

I- LES DONNÉES DE BASE

1. INVENTAIRE ET CARACTÉRISTIQUES

Avant toute autre considération sur le sujet, il est apparu indispensable de savoir d'abord de qui on parlait le plus précisément possible, en exploitant les sources statistiques disponibles au Ministère, qui, même si elles ne répondent peut-être pas à toutes les questions qu'on peut se poser, fournissent quand même d'abondantes informations sur les formateurs d'adultes et permettent des recoupements suggestifs avec le personnel régulier des commissions scolaires et des Cégeps.

Nous traiterons d'abord des formateurs des commissions scolaires, et ensuite de ceux qui oeuvrent dans les Cégeps. Dans chaque cas, nous ferons deux démarches: 1) d'abord les situer dans l'ensemble des professeurs de ces institutions; 2) examiner leurs caractéristiques propres. Nous utiliserons les données statistiques de 1980-1981 et, lorsqu'elles ne permettent pas les comparaisons d'ensemble, celles de 1979-1980.

1.1 Dans les commissions scolaires

1.1.1 Comparaison secteur régulier et secteur de l'éducation des adultes

En 1979-1980, il y avait 70 960 enseignants au secteur régulier des commissions scolaires et 11 779 "enseignants" à l'éducation des adultes[1]. En 1980-1981, les chiffres étaient respectivement de 67 447 et de 13 253, soit dans une proportion de 5 à 1.

---

1. Statistiques de l'enseignement 1979-1980, Personnel des commissions scolaires et des Cégeps. Tableaux 11.1 et 28.1.

TABLEAU 1
NOMBRE ET SITUATION D'EMPLOI (1980-1981)[1]

	Temps plein		Temps partiel		Total	
Enseignants au secteur régulier	65 709	97,4 %	1 738	2,6 %	67 447	100 %
Enseignants au secteur de l'éducation des adultes	375	2,8 %	12 878	97,2 %	13 253	100 %

Lorsqu'on examine la situation d'emploi, la comparaison entre les deux secteurs est frappante. Elle est symétriquement inverse: 97 % des enseignants du secteur régulier sont employés à temps plein, alors que 97 % des enseignants de l'éducation des adultes le sont à temps partiel.

TABLEAU 2
ÂGE MOYEN ET SEXE (1979-1980)[2]

	Âge moyen	Hommes		Femmes		Total	
Enseignants au secteur régulier	37,67	25 830	36,4 %	45 130	63,6 %	70 960	100 %
Enseignants au secteur de l'éducation des adultes	37,49	5 789	49,1 %	5 990	50,8 %	11 779	100 %

La comparaison des deux secteurs sur ces données de base montre une grande similitude dans l'âge moyen des deux populations, mais révèle une proportion beaucoup plus importante d'hommes au secteur de l'éducation des adultes.

---

1. Rapport des activités du ministère de l'Éducation 1981-1982. Tableau 17, p. 171. Armand Paré, Les enseignants à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires 1980-1981. DGEA, août 1982, Tableau 3, page 9.

2. Statistiques de l'enseignement 1979-1980, Tableaux 11.1, 28.2, 28.3, 21.1 et 33.

TABLEAU 3
SCOLARITÉ ET EXPÉRIENCE (1979-1980)[1]

	Scolarité moyenne reconnue pour fins de traitement	Expérience moyenne R.P.F.T.[2]	Expérience moyenne dans + hors éducation
Enseignants au secteur régulier - temps plein - temps partiel	15,89 -	12,04 -	15,31 -
Enseignants à l'éducation des adultes - temps plein - temps partiel	15,28 14,44	12,75 -	- 12,20

Nous avons regroupé dans le tableau 3 les données disponibles les plus éclairantes concernant la scolarité et l'expérience des deux populations. En raison des statuts de ces personnels, les comparaisons ne peuvent être faites parfaitement sous tous les points, elles permettent cependant d'avoir une idée sommaire de la situation. À première vue, elles montrent chez les enseignants à l'éducation des adultes à taux horaire une population un peu moins scolarisée et jouissant de moins d'années d'expérience que les enseignants à plein temps du secteur régulier. Cette comparaison n'est cependant qu'indicative.

1.1.2 Caractéristiques propres aux enseignants à l'éducation des adultes

"L'enseignement" à l'éducation aux adultes comprend trois grands domaines devenus avec le temps presque traditionnels: la formation générale, la formation professionnelle et l'éducation populaire. Ces trois domaines présentent entre eux des différences notables touchant l'organisation, la certification, le recrutement des étudiants, la formalisation des objets à connaître. Il

---

1. Statistiques de l'enseignement tableaux 13.1, 15.1, 17.1, 19.1, 29.1, 20 et 32.

2. Reconnue pour fins de traitement.

est important au départ de comprendre un peu mieux leur spécificité propre, si on veut saisir certaines caractéristiques du personnel enseignant qui y oeuvre.

Le secteur de la formation générale est celui qui se rapproche le plus de l'enseignement régulier. On y dispense un enseignement menant à la certification ordinaire du Ministère, à des étudiants inscrits surtout à temps partiel. En formation professionnelle, l'organisation de l'enseignement est largement dépendante des plans fédéraux-provinciaux de formation qui à chaque année, déterminent en large partie les spécialités professionnelles enseignées et pour chacune d'elles, le volume, la durée de la formation, et même le moment où elle commencera selon les besoins à court terme de l'économie. En éducation populaire, on rencontre une grande variété de prestations éducatives, ajustées aux besoins des gens, donc souvent faites sur mesure, et de durée très variable, souvent très réduite comportant même d'autres choses que des cours proprement dits et dont les objets d'apprentissage sont plus rarement que souvent classés en disciplines. Ce secteur n'offre à peu près pas de points de comparaison avec l'enseignement régulier des commissions scolaires et il ne conduit pas, sauf exception, à des diplômes ou certificats officiels.

TABLEAU 4
SECTEURS DE FORMATION (1980-1981) DES ENSEIGNANTS
À L'ÉDUCATION DES ADULTES, SELON LE SEXE

	Hommes	Femmes	Total	%	% d'ens.
Formation générale	1 530 42,9 %	2 037 57,1 %	3 567 100 %	26,9	37
Formation professionnelle	3 178 75,1 %	1 052 24,9 %	4 230 100 %	31,9	40
Éducation populaire	1 846 33,8 %	3 608 66,2 %	5 454 100 %	41,2	22
Total	6 554	6 699	13 253	100,0	100

Les enseignants à l'éducation des adultes se retrouvent d'abord à l'éducation populaire,[1] ensuite à la formation professionnelle et en dernier lieu (le quart) à la formation générale. Sauf en formation professionnelle, ce sont les femmes qui dominent, notamment en éducation populaire où elles constituent les deux tiers de l'effectif. Par contre en formation professionnelle, les trois quarts du personnel sont des hommes. Les femmes ne se retrouvent vraiment en nombre important que dans certaines techniques: commerciales, artistiques, paramédicales, services personnels et textiles et cuir.

Nous avons vu plus haut que les enseignants à l'éducation des adultes dans leur presque totalité, dispensent un enseignement à temps partiel. Le tableau suivant donne une idée de la durée de cet enseignement, selon les trois secteurs de formation et selon les différents statuts de ce personnel.

TABLEAU 5
DURÉE DE L'ENSEIGNEMENT (1980-1981)

	Formation générale	Formation professionnelle	Éducation populaire	Total
Enseignants à taux horaire				
- 45 h. et moins	13,2 %	24,6 %	48,8 %	31,5 %
- 46 à 180 h.	47,4 %	41,0 %	43,5 %	43,8 %
- 181 à 315 h.	14,6 %	13,4 %	5,5 %	10,5 %
- 316 à 719 h.	15,0 %	13,6 %	1,9 %	9,2 %
- 720 et plus	3,6 %	3,8 %	0,2 %	2,2 %
Enseignants à taux horaire et à temps complet	2,0 %	1,4 %	0,1 %	1,0 %
Enseignants à temps complet	4,2 %	2,1 %	-	1,8 %
Total	N: 3 562 100 %	N: 4 220 100 %	N: 5 454 100 %	N: 13 236 100 %

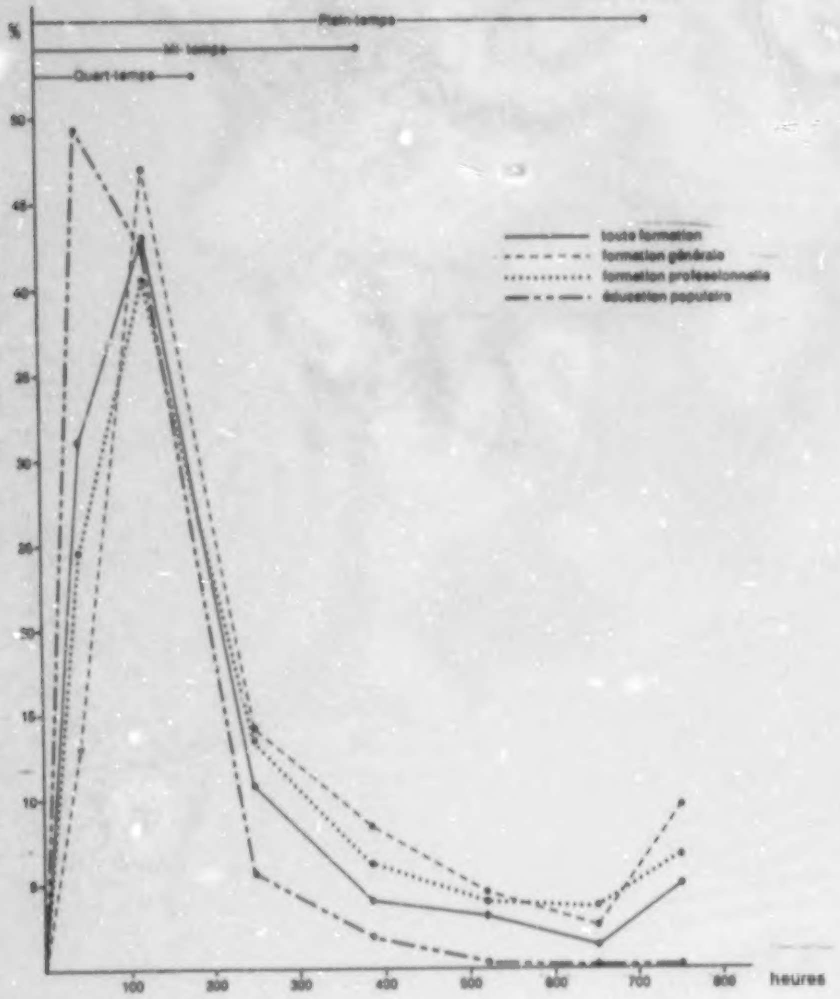
Sources: Armand Paré, Les enseignants à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. Tableau 9b (taux horaire) + tableau 3 (temps complet), tableau 10. Ne sont pas compris dans le total 17 enseignants indéterminés. La norme de 720 heures est considérée comme représentant le plein temps.

---

1. Les récentes réductions de crédits ont probablement fait baisser cette prédominance dans les dernières années.

Graphique 1

Courbe de la durée de l'enseignement des enseignants aux adultes sur un an (1980-1981)



Source: Armand Paré et tableau précédent.

La réalité de l'enseignement aux adultes apparaît, grâce à ce tableau (5) et au graphique qui l'accompagne, particulièrement frappante. 75 % de tous les enseignants ont une durée de prestation inférieure à 180 heures, soit à moins que le quart d'année. Ceux que l'on peut considérer comme enseignants à plein temps, quel que soit leur statut d'embauche, n'occupent pas plus de 5 % de tous les enseignants.

Si l'on examine cette réalité par type de formation, on trouve des différences significatives. En éducation populaire, près de 50 % des enseignants donnent 45 heures et moins, 92 % donnent 180 heures et moins, et les enseignants à charge entière sont à peu près inexistants (12 personnes sur 5 454). En formation générale, on retrouve la plus grande proportion des enseignants à pleine charge annuelle, soit 10,8 %; la proportion des moins de 180 heures reste cependant à plus de 60 %. En formation professionnelle, on se situe à mi-chemin entre ces extrêmes: 66 % donnent moins de 180 heures, et les vrais temps plein se retrouvent dans une proportion de 7,3 %.

Une compilation faite par Armand Paré de la Direction générale de l'éducation des adultes, pour 1980-1981, donne les chiffres suivants comme heures moyennes d'enseignement annuel par enseignant à taux horaire: 203 en formation générale, 188 en formation professionnelle et 87 en éducation populaire, pour une moyenne générale de 149 heures par année[1]

L'enseignement aux adultes étant visiblement une tâche à temps partiel, il est intéressant de connaître l'occupation principale de ces personnes. Le tableau suivant apporte quelques informations.

---

1. Armand Paré, tableau 9b. Enseignants à taux horaire.

TABLEAU 6
OCCUPATION PRINCIPALE DES ENSEIGNANTS A TAUX HORAIRE (1980-1981)[1]

	Nombre	%	Nombre d'heures moyenne/année
Enseignant aux adultes	3 129	24,3	231 h
Enseignant au régulier	2 914	22,7	136 h
Travailleur en industrie	1 518	11,8	144 h
Travailleur autonome	979	7,6	113 h
Étudiant	197	1,5	101 h
Autre (ménagères[2], retraités...)	3 942	30,6	110 h
Indéterminé	184	1,4	
Total	12 863	100,0	

Il n'est pas facile d'interpréter de façon univoque le sens donné par les enseignants à l'éducation des adultes, de la catégorie "occupation principale". Il peut s'agir de statut au sein d'un organisme, - statut plus ou moins formel selon le cas, - ou d'emploi régulier ou occasionnel ou simplement de l'occupation par laquelle on se définit. Quoiqu'il en soit, il est intéressant de noter que ceux qui se définissent comme "enseignants au régulier" ne comprennent que 22,7 % des enseignants et que leur charge moyenne d'enseignement à l'éducation des adultes équivaut à moins de 20 % d'une pleine tâche. Plus précisément pour 80 % d'entre eux, leur tâche à l'éducation des adultes est inférieure à 180 h 00 par année, vraisemblablement se situant autour de 120 heures.

1. Source: Armand Paré, tableau 11G.

2. Le questionnaire de l'année précédente permettait d'isoler en partie dans cette catégorie, une proportion de 16,5 % d'enseignants dont l'occupation principale était d'être "ménagères".

Ce personnel, engagé de façon occasionnelle et temporaire pour dispenser des cours aux adultes, comporte-t-il des éléments de stabilité? Un dernier tableau fournit quelques informations à ce sujet, en même temps que sur leur expérience et leur scolarité.

TABLEAU 7
STABILITÉ, EXPÉRIENCE ET SCOLARITÉ DES ENSEIGNANTS
À TAUX HORAIRE (1980-1981)

	Expérience moyenne			Scolarité
	au taux horaire	à l'éducation des adultes dans C.S.	dans l'industrie	
Formation générale	5,09	7,71	-	16,19
Formation professionnelle	4,06	7,46	7,51	15,01
Éducation populaire	3,78	7,31	-	15,22
Total	4,21	7,46	-	15,41

Source: Armand Paré, Op. cit., tableaux 4, 5 et 6.

Il semble incontestable que ce personnel est rappelé périodiquement par les commissions scolaires pour dispenser de l'enseignement aux adultes lorsque les besoins se font sentir. Chaque groupe d'enseignant a une moyenne de 7 années d'expérience. Cela veut dire au minimum que durant 7 années, consécutives ou non, il a pris charge de cours aux adultes. En formation professionnelle la moyenne d'expérience aux adultes et en industrie est voisine. Pour ce qui est de la scolarité, elle permet d'avoir une idée de celle-ci selon les genres de formation[1]

1. Elle ne coïncide pas parfaitement cependant avec les chiffres donnés au tableau 3, qui viennent d'une autre source.

1.2 Dans les Cégeps

1.2.1 Comparaison secteur régulier et secteur de l'éducation des adultes

En 1979-1980, il y avait 11 198 enseignants au secteur régulier et 3 269 enseignants à l'éducation des adultes[1]. En 1980-1981, les chiffres étaient respectivement de 11 159 et de 3 768[2], soit dans une proportion de 3 à 1.

TABLEAU 8
NOMBRE + SITUATION D'EMPLOI (1980-1981)[2]

	Temps plein	Temps partiel	Total
Enseignants au secteur régulier	8 920 79,9 %	2 239 20,1 %	11 159 100 %
Enseignants au secteur de l'éducation des adultes	60 1,6 %	3 708 98,4 %	3 768 100 %

Comme dans le cas des commissions scolaires, on constate le très faible pourcentage des enseignants à plein temps à l'éducation des adultes. Les enseignants à temps partiel y sont à plus de 98 %; cette proportion n'est que de 20 % dans le secteur régulier.

TABLEAU 9
SEXE[2]

	Hommes	Femmes	Total
Enseignants au secteur régulier	7 321 65,6 %	3 888 34,4 %	11 159 100 %
Enseignants au secteur de l'éducation des adultes	2 464 65,4 %	1 304 34,6 %	3 768 100 %

(1) Statistiques de l'enseignement 1979-1980. Tableau 37.1.

(2) SPOC-fonction (non publié) 1980-1981.

TABLEAU 10
SCOLARITÉ MOYENNE[1] (1980-1981)

	Scolarité moyenne	Expérience
Enseignants à temps plein secteur régulier[2]	17,75	11,06
Enseignants aux adultes[3]	17,29	N.D.

La comparaison des âges et de la scolarité révèle peu de différences entre les deux populations.

Ces premières comparaisons générales ont été faites à l'aide d'une première série de données. Une autre série nous permet d'entrer plus avant dans l'ensemble de ceux qui ont une charge d'enseignement aux adultes.

1.2.2 Caractéristiques propres aux enseignants à l'éducation des adultes

TABLEAU 11
PROFESSEURS DE TOUTES CATÉGORIES ENSEIGNANT AUX ADULTES
SELON LEUR STATUT DANS L'INSTITUTION (1980-1981)[4]

	Nombre	%
Professeurs du secteur régulier		
- Temps complet au régulier - chargé de cours aux adultes	2 327	34,9 %
- Temps partiel au régulier - chargé de cours aux adultes	264	4,0 %
- Temps partiel au régulier - temps partiel aux adultes	18	0,2 %
- Remplaçant au régulier - chargé de cours aux adultes	47	0,7 %

1. SPOC fonction, 1980-1981 - non publié.

2. Comprend 60 enseignants aux adultes à plein temps.

3. Comprend certains enseignants du secteur régulier (est. 2 800).

4. Source: SPOC-Charge, non publié.

TABLEAU 11 (suite)
PROFESSEURS DE TOUTES CATÉGORIES ENSEIGNANT AUX ADULTES
SELON LEUR STATUT DANS L'INSTITUTION (1980-1981)[1]

	Nombre	%
Professeurs du secteur régulier (suite)		
- Cas spéciaux (convention collective) - chargé de cours aux adultes	20	0,2 %
- Mis en disponibilité - temps partiel aux adultes	83	1,3 %
- Chargé de cours au régulier - chargé de cours aux adultes	38	0,5 %
- Sous-total	2 797	41,8 %
Professeurs au secteur de l'éducation des adultes		
- Temps complet	32	0,5 %
- Temps partiel	71	1,1 %
- Chargé de cours	3 670	56,1 %
- Autres statuts (firmes, cours non créditables, etc.)	92	1,3 %
- Sous-total	3 865	58,1 %
Total	6 662	100,0 %

Le tableau 11 permet de savoir le nombre de professeurs ayant statut à l'enseignement régulier qui enseignent aussi aux adultes. La compilation en donne 2 797, soit 41,8 % de tous ceux qui enseignent aux adultes. Le tableau permet aussi d'avoir une assez bonne idée de l'ensemble de ceux qui dispensent des cours aux adultes[2]. Deux groupes de professeurs dominent nettement: les professeurs à temps plein au régulier (35 %) et les chargés de cours à l'éducation des adultes (55 %), qui à eux seuls, comblent 90 % de l'effectif.

---

1. Source: SPOC-Charge, non publié.

2. Il reste cependant une proportion dont nous n'avons pu évaluer l'ordre de grandeur, qui dispense de l'enseignement aux adultes dans les cours dits non créditables ou autofinancés et qui ne sont recensés qu'en partie dans la catégorie AUTRES STATUTS.

Chaque niveau d'enseignement a sa façon de compiler les données et on ne retrouve pas dans les cégeps l'équivalent des catégories utilisés dans les commissions scolaires ni l'inverse. Ici, la compilation des cégeps privilégie des statuts d'emploi, très proches des problèmes posés par les conventions collectives de ce niveau. Nous savons aussi que la proportion des enseignements dispensés par ces professeurs est voisine de leur nombre.

TABLEAU 12
COMPARAISON ENTRE LE STATUT DES INDIVIDUS ET LA DURÉE DE LEUR ENSEIGNEMENT (1980-1981)[1]

	% des individus	% de l'enseignement dispensé
Professeurs du secteur régulier		
- Temps complet ou régulier chargé de cours aux adultes	34,9 %	33,4 %
- Autres	6,9 %	6,1 %
- Sous-total	41,8 %	39,5 %
Professeurs du secteur de l'éducation des adultes		
- Chargé de cours	55,1 %	55,9 %
- Autres	3,0 %	3,9 %
- Sous-total	58,1 %	59,8 %
Total	100,0 %	100,0 %

Afin de tenter de cerner la durée de la chargé d'enseignement des professeurs du secteur de l'éducation des adultes, nous avons fait le tableau suivant, grâce aux données disponibles en équivalents plein temps.

---

1. Source SPOC. Charge non publié.

TABLEAU 13
CHARGE D'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS AU
SECTEUR DE L'ÉDUCATION DES ADULTES[1] (1980-1981)

	Nombres	Équivalents plein temps	%	Heures moyennes
Enseignants à plein temps	71	45,26	63,7 %	335 h
Enseignants à temps partiel	3 811	1 094,28	28,7 %	151 h

Le tableau 13 nous indique, si l'on prend comme base 525 h 00 par année pour un enseignant plein temps, que les professeurs au secteur de l'éducation des adultes enseignent 335 h 00 en moyenne par année s'ils sont à plein temps, et 151 h 00 s'ils sont à temps partiel. Nous ne disposons malheureusement pas des mêmes informations pour les professeurs du secteur régulier qui enseignent comme chargés de cours à l'éducation des adultes.

1.3 Quelques comparaisons entre les commissions scolaires et les Cégeps[2]

TABLEAU 14
LES ENSEIGNANTS AU SECTEUR RÉGULIER (1980-1981)

	Temps plein + Temps partiel	Temps plein seulement	
Commissions scolaires	66 447	65 709	97,4 %
Cégeps	11 159	8 920	79,9 %

1. SPOC-fonction. Données non publiées.

2. Ces comparaisons sont indicatives. En raison des différences dans la logique des systèmes de cueillette des données dans les deux niveaux, on ne peut pas toujours avoir des comparaisons parfaitement rigoureuses. Elles sont présentées ici en raison de leur intérêt, et pour donner un ordre de grandeur des phénomènes.

TABLEAU 15
LES ENSEIGNANTS À L'ÉDUCATION DES ADULTES (1980-1981)

	Total		Enseignants à plein temps au régulier qui enseignent à temps partiel à l'É.A.	
Commissions scolaires	13 253	100 %	2 914	22 %
Cégeps	6 652	100 %	2 327	35 %

TABLEAU 16
ENSEIGNANTS DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION DES ADULTES,
À TEMPS PARTIEL (TAUX HORAIRE)

	Total	% du secteur	Heures d'enseignement moyenne/année
Commissions scolaires	12 863	97,1	149 h 00
Cégeps	3 811	98,6	151 h 00

2. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES

Deux séries de textes apportent des précisions sur l'enseignement aux adultes.

1) Certaines lois et les règlements qui en découlent.

2) Les textes de conventions collectives.

2.1 Lois et règlements

1- Lois et règlements généraux

1-1 En vertu de la loi du Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q. C. C60 article 30 paragraphe h), "le ministre de l'Éducation est tenu de préparer (...) les règlements qui doivent régir (...) les brevets d'enseignement et la qualification du

personnel pédagogique, pour tous les enseignements, sauf les enseignements privés qui ne conduisent pas à un diplôme décerné sous l'autorité du Ministre".

1-2 Le règlement numéro 4, fait en vertu de la Loi précédente, et en vigueur en sa totalité depuis septembre 1969 contient les stipulations suivantes:

"l'autorisation d'enseigner aux niveaux d'études régis par les règlements du ministre de l'Éducation est décernée par le Ministre et elle prend d'abord la forme d'un permis d'enseigner, puis d'un brevet d'enseignement" (article 1).

2- Dans es commissions scolaires

2-1 Dans les commissions scolaires, la loi de l'Instruction publique (L.R.Q. C-I-,14) oblige les commissaires à engager "pour enseigner dans les écoles sous leur contrôle, des instituteurs et des institutrices ayant les qualités requises par la loi" (article 189), disposition qui est précisée à l'article 206 de la façon suivante "Sauf dans les cas spécifiés par les règlements, les commissaires et les syndics d'école ne peuvent engager pour occuper une fonction pédagogique ou éducative que des personnes pourvues d'un brevet de capacité décerné ou reconnu par le Ministre".

2-2 Un règlement fait en vertu de l'article 16,7° de la même loi, (A.C. 1417) précisait, en mars 1970, ce qui constitue une "fonction" pédagogique ou éducative pour les fins de la loi sur l'Instruction publique (article 206). La fonction d'instituteur à plein temps, en particulier constitue une fonction pédagogique ou éducative. Pour cette fonction "le permis ou le brevet d'enseignement prévu au règlement numéro 4 du ministre de l'Éducation (...) constituent les brevets de capacité exigés par l'article 206 de la Loi sur l'Instruction publique".

2-3 Un avis légal a confirmé en novembre 1978 que tout enseignant "quelle que soit la clientèle qu'il dessert" engagé à plein temps dans une commission scolaire occupait une "fonction pédagogique ou éducative" et qu'il devait être pourvu d'un brevet de capacité. L'enseignant à l'éducation des adultes à plein temps ne peut donc y déroger. Si l'engagement n'est pas à plein temps, l'exigence tombe.

2-4 Le projet de Loi 40, récemment déposé à l'Assemblée nationale, contient les dispositions suivantes qui s'appliquent aux enseignants:

Article 309 Le Ministre peut, par règlement: (...)
3° déterminer les normes de qualification et autres exigences requises pour la délivrance d'un permis d'enseigner et la procédure de délivrance de ce permis.

Article 312 Toute personne qui exerce la fonction d'enseignant doit être titulaire d'un permis d'enseigner, sauf l'enseignant à la leçon, le suppléant occasionnel et la personne qui dispense un enseignement qui ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme décerné par le Ministre.

3- Dans les Cégeps

La loi des Cégeps et les règlements qui concernent ce niveau sont muets sur la qualification des enseignants qui y enseignent. Les stipulations de la loi du Conseil supérieur de l'éducation et du règlement numéro 4 qui en découle n'ont pas été appliquées aux enseignants des Cégeps jusqu'à aujourd'hui.

2.2 Conventions collectives en vigueur

1) Dans les commissions scolaires

La convention collective touchant les enseignants des commissions scolaires (CEQ) contient depuis plusieurs années un chapitre spécial (11.0.00) consacré à l'éducation des adultes. Ce chapitre[1] consacre la distinction entre deux statuts d'enseignants à l'éducation des adultes:

1- Les enseignants à taux horaire.

2- Les enseignants à plein temps ou à temps partiel.

---

1. Nous nous basons sur le texte des "Dispositions constituant des conventions collectives ..." de 1983-1985. E.1, 69-0800.

1- Les enseignants à taux horaire, sont rémunérés sur la base d'un taux horaire. Ce taux horaire comporte deux valeurs, selon que l'on a plus ou moins de 16 ans de scolarité[1]. Aucune définition de la tâche n'est donnée et seuls quelques articles de la convention collective s'appliquent à eux.

2- Les enseignants à plein temps ou à temps partiel.

À quelques précisions près, les enseignants de cette catégorie sont assimilés à l'ensemble des enseignants du secteur régulier pour les questions de scolarité, de classement, d'expérience, d'ancienneté, de traitement, de durée de travail, de perfectionnement, etc...

Leur tâche fait cependant l'objet d'un article particulier (11.10-02) différent de celui qui définit la tâche des enseignants réguliers (8.2.01).

En plus des tâches ordinaires de préparation et de prestation de cours, d'évaluation et de correction d'examens, de contrôle des retards et absences, de participation aux réunions qui les concernent, l'enseignant aux adultes doit spécifiquement:

- "aider l'adulte dans l'établissement de son profil de formation en fonction de son plan de carrière et de ses acquis;

- aider l'adulte à choisir des modes d'apprentissage et à déterminer le temps consacré à chaque programme et lui signaler les difficultés à résoudre pour atteindre chaque étage;

- suivre l'adulte dans son cheminement et s'assurer de la validité de sa démarche d'apprentissage;

- superviser et évaluer des projets expérimentaux;

---

1. L'enseignant à la leçon du régulier est lui aussi payé à taux horaire, mais selon 7 taux différents variant selon la scolarité.

- assurer l'encadrement nécessaire aux activités d'apprentissage en collaborant aux tâches suivantes: l'accueil et l'inscription des adultes, le dépistage des problèmes qui doivent être référés aux professionnels de l'aide personnelle (...);

- dans le cadre des activités d'apprentissage, assumer la responsabilité de l'équipement utilisé pour les enseignants (sic)[1] des spécialités opération de machinerie lourde, mécanique de machinerie lourde, montage de lignes de conduite de véhicule lourd.

Ces tâches sont cependant assumées dans les limites de la semaine de travail qui comporte 27 heures de travail au lieu assigné dont 21 heures[2] en moyenne pour dispenser des cours et des leçons jusqu'à concurrence de 840 heures par année (article 11.10.04).

3- L'annexe XVIII du même document prévoit à brève échéance la formation d'un comité patronal-syndical pour "étudier le cas des enseignants à taux horaire dont l'enseignement aux adultes est le principal emploi ainsi que les problèmes relatifs à l'octroi de contrats à plein temps à ces enseignants".

2) Dans les Cégeps

Les deux conventions collectives touchant les professeurs des collèges (CSN et CEQ) contiennent, elles aussi, depuis plusieurs années un bref article consacré à l'éducation des adultes. Dans les deux documents en vigueur pour les années 1983-1985[3], le texte est le même et correspond à la même numérotation (8.7.00). Contrairement aux conventions collectives des Commissions scolaires, qui consacrent un chapitre pour traiter spécifiquement des enseignants aux adultes, l'article 8.7.00 des conventions

---

1. On attendrait le mot "enseignements" ici au lieu de "d'enseignants".

2. Pour quatre spécialités qui ont trait à la machinerie lourde et aux montage de ligne, la limite est de 25 heures.

3. "Disposition constituant des conventions collectives" (CSN et CEQ) 70-.001 et 70-1002.

collectives des cégeps ne fait qu'indiquer quelques rares articles (notamment celui sur le perfectionnement) qui ne s'appliquent pas aux professeurs de l'éducation des adultes. C'est donc à l'ensemble de la convention collective qu'il faut se référer pour tirer l'information pertinente aux professeurs enseignant aux adultes.

Les définitions précisent (chapitre I) deux statuts fondamentaux touchant les professeurs des cégeps:

- Le professeur régulier qui est une personne engagée par le collège pour y donner de l'enseignement régulier (1.1.21).

- Le professeur à l'éducation des adultes qui est un chargé de cours engagé par le collège pour dispenser l'enseignement de cours qui conduisent à une reconnaissance officielle du Ministère et offerts aux élèves inscrits à l'éducation des adultes (1.1.22).

À la clause 2.1.02, on apprend aussi que les professeurs qui donnent des cours non reconnus par le Ministère pour fins d'obtention d'un diplôme d'études collégiales ne bénéficient pas des dispositions de la présente convention.

Les professeurs à l'éducation des adultes sont, en vertu de la présente "convention" des chargés de cours. L'article 8.7.05 abolit les temps plein à l'éducation des adultes, en les considérant désormais comme "des professeurs à temps complet à l'enseignement régulier".

Dans la convention collective, il y a très peu de détails sur les différents éléments de la tâche des professeurs du Cégep. Ce qu'on y retrouve de plus explicite, et qui s'applique à toutes les catégories de professeurs, se retrouve à l'article 8.4.01 où l'on définit la charge d'enseignement:

"La charge d'enseignement comprend toutes les activités inhérentes à l'enseignement telles que:

- préparation de plan d'études;
- préparation de cours, de laboratoires ou de stages;
- prestation de cours, de laboratoires ou de stages;

- adaptation;
- rencontres avec les élèves;
- préparation, surveillance et correction des examens;
- révision de correction demandée par les élèves;
- journées pédagogiques organisées par le collège;
- rencontres départementales".

La charge d'enseignement d'un professeur fait l'objet d'un long article très détaillé (8.6.00) ou une comptabilité minutieuse est faite des différentes activités reconnues comme faisant partie de la tâche et dont la durée en heures est pondérée. Cette charge hebdomadaire moyenne pour l'année est établie à un maximum de 44 unités[1].

Les chargés de cours

Les professeurs engagés sous le statut de chargé de cours sont payés à taux horaire (6.1.04). Il y a trois taux qui varient selon la scolarité seulement: 16 et moins, 17 et 18, 19 et plus.

1. L'unité est une heure pondérée ou un nombre d'élèves pondéré.

II- LES POLITIQUES DU MINISTÈRE

Depuis la naissance du Ministère jusqu'à 1983, il s'est écoulé près de 20 années. Nous allons tenter de brosser un rapide tableau des politiques et orientations que le Ministère s'est donné concernant la formation et le perfectionnement des formateurs d'adultes durant cette période. Nous avons divisé la matière en trois parties d'inégales longueurs:

1- Période initiale de recherche et d'exploration 1964-1968.

2- La formation des formateurs à l'éducation des adultes à la Direction générale de l'éducation des adultes, 1969-1983.

3- La formation des formateurs dans d'autres unités du Ministère ou du système scolaire.

1. PÉRIODE INITIALE DE RECHERCHE ET D'EXPLORATION (1964-1968)

Sur la lancée du Rapport Ryan (1964) et bientôt après du Rapport Parent (1965), le problème de la formation des formateurs d'adultes apparaît à l'origine dominé par une préoccupation majeure: celle d'inventer et de mettre au monde une nouvelle réalité dans le milieu de l'enseignement c'est-à-dire, selon les mots du Rapport Ryan, "une pédagogie spécialisée pour les adultes" (page 25, numéro 40). Le sentiment qui prévaut à l'époque est que la <u>pédagogie</u> telle qu'elle existe, est une réalité faite pour les enfants. Le mot lui-même ne veut pas dire autre chose d'ailleurs. Si l'on veut rencontrer le défi de l'éducation des adultes, que l'on sent de plus en plus pressant, il faut créer un art nouveau d'enseigner - on risquera bientôt le terme d'andragogie - et faire en sorte que les personnes qui auront à traiter avec des adultes se l'approprient le plus rapidement possible. Le Rapport Parent parle de recherches à faire en ce sens et de cours à organiser pour les responsables de la formation (recommandation 180 b et c).

Le problème se pose dans un contexte où les modèles existants dans le système scolaire de l'époque sont loin d'entraîner l'adhésion spontanée: l'enseignement secondaire public est en train de naître, et le modèle pédagogique de l'enseignement du primaire apparaît profondément inadapté. Le mouvement, repris par le Rapport Parent, (T-3, pages 3-9) de centration de l'école sur la spécificité de l'enfant et donc de renouvellement de la pédagogie à partir d'une psychologie de l'enfant en plein essor, bien

légitime pour le primaire et secondaire régulier, offrait visiblement peu de pistes pour la solution des problèmes soulevés par l'apprentissage des adultes. À l'université, la préoccupation pédagogique restant très effacée, ce qui s'y pratique paraît facilement abstrait ou trop savant pour les auditoires d'adultes auxquels on sent que l'on devra faire face: chômeurs, adultes peu scolarisés, employés dans l'industrie, femmes au foyer soucieuses d'épanouissement culturel etc. qui se situent visiblement au niveau secondaire pour la plupart et que la vie a éloigné depuis longtemps du modèle scolaire.

Par ailleurs, la montée de besoins éducatifs de citoyens adultes et l'organisation à mettre en place pour y répondre amènent un bouleversement des idées traditionnellement reçues sur la place de l'éducation dans la vie; l'idée d'éducation permanente, reprise par le Rapport Parent[1], laisse présager une mutation sociale d'importance dont les conséquences sur l'organisation de l'éducation apparaissent majeures. Le modèle de l'enseignant, jusque là réservé à l'enseignement des jeunes et défini en fonction d'eux, est loin de s'imposer comme modèle pour les adultes. Plusieurs cherchent dans d'autres rôles sociaux, sinon des modèles tout faits, du moins des éléments du modèle qui pourrait s'imposer. Les rôles le plus souvent évoqués sont ceux de l'animateur social, du leader de groupe, du communicateur des média (radio et TV), du moniteur de loisirs, du vulgarisateur agricole ou social, ou encore divers types d'enseignants plus permissifs et moins magistraux, apportés par la montée d'une pédagogie ouverte ou plus active qui soulève beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme dans le monde scolaire et au Ministère.

Un projet pilote proche parent du projet Séméa, créé à l'époque, pour les maîtres de l'enseignement primaire, prend corps sous le nom évocateur de SÉSAME. Il est conçu d'abord sous le signe de la recherche et de l'expérimentation. Le premier mandat de l'équipe SÉSAME, rattachée à la Direction générale de l'éducation permanente créée en 1966, est d'explorer les avenues les plus prometteuses de l'époque pour mettre au point une pédagogie adaptée à l'adulte. On confie ainsi, durant vingt-deux semaines, trois groupes d'adultes de Secondaires I et II, en fait des chômeurs en quête de qualification, à trois équipes différentes de "professeurs" représentant une approche particulière: l'animation sociale, la dynamique de groupe, et l'école active.

1. Tome 2, page 321, numéro 467.

regroupées à un même endroit. On espère ainsi profiter de ce qu'il y a de meilleur dans chaque approche et dégager les grandes lignes d'une "pédagogie de l'éducation permanente", selon les voeux du Rapport Parent.

Le bilan de cette expérience d'un an permet de dégager certaines avenues "pédagogiques" plus indiquées et d'en éliminer d'autres. Un embryon de pédagogie pour adultes commence à prendre corps. On l'applique, l'année suivante à un groupe de vingt formateurs recrutés par voie de concours, qui prennent charge de dix classes d'adultes de Secondaires I et II, après un stage de huit semaines de préparation, suivi d'un deuxième stage d'évaluation et de réflexion.

2. LA FORMATION DES FORMATEURS À LA DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1969-1983)

Au terme de ces deux premières années, le Ministère, via la Direction générale de l'éducation permanente[1], réoriente le projet SESAME, et prend un certain nombre d'options qui, dans le cours des années qui ont suivi, ont constitué la politique de formation de formateurs du Ministère pour tout ce qui était de la compétence de la Direction générale de l'éducation des adultes.

Elle nous paraît tenir essentiellement aux grandes orientations suivantes:

1. En raison de l'option prise de créer des Services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires et ensuite dans les Cégeps, les efforts sont consacrés à former le personnel dont ils ont besoin.

2. Priorité est d'abord accordée au personnel chargé d'enseignement et parmi celui-ci aux enseignants de la formation générale et professionnelle. Selon la mission première confiée à ces services d'éducation des adultes qui était d'organiser dans l'ensemble du territoire québécois, l'accès des adultes à la formation générale et professionnelle.

---

1. La Direction générale de l'éducation des adultes s'est appelée la Direction générale de l'éducation permanente jusqu'en 1972.

3. Il s'agit essentiellement de perfectionnement et non de formation initiale.

4. Ce perfectionnement ne visera pas d'abord la compétence sur le contenu; celle-ci étant déjà assurée à l'embauche, mais la compétence pédagogique c'est-à-dire la maîtrise d'une pédagogie adaptée aux diverses clientèles adultes à desservir.

5. Ce perfectionnement se réalisera en cours d'emploi, et sera toujours très proche de l'activité éducative concrète à entreprendre.

6. Cette compétence pédagogique est d'abord vue comme une maîtrise très concrète de l'intervention pédagogique dont on a la conviction (après expérience) qu'elle est objet d'apprentissage.

7. Le perfectionnement des formateurs prend forme de moyen ou d'appui au plan de développement pédagogique qu'un Service d'éducation des adultes (Commission scolaire ou Cégep) se donne annuellement, comportant un certain nombre de projets prioritaires à mettre en oeuvre et pour lesquels tel perfectionnement est requis.

La pédagogie en cause

Appelée tantôt "andragogie", mais le plus souvent, malgré l'étymologie "pédagogie des adultes", celle-ci est définie très tôt comme une "pédagogie de situation", s'alignant sur la perspective préconisée par la Mission des projets expérimentaux, notamment dans le projet Repères, au centre Pilote Laval.

Dans la réflexion intense sur la pédagogie faite par tous les milieux de l'éducation à l'occasion de la Réforme scolaire, le mot pédagogie connaît en effet une double évolution. D'une part, son sens général s'élargit et prend ses distances avec l'étymologie pour désigner "l'ensemble des moyens utilisés pour favoriser l'apprentissage de quelque chose par quelqu'un". D'autre part, il se particularise pour désigner, souvent avec un qualificatif, des façons spécifiques de favoriser l'apprentissage qui présentent une certaine unité de perspective.

La "pédagogie des adultes" se situe ainsi à l'intérieur d'une pédagogie redéfinie plus largement, et en même temps elle offre certains traits caractéristiques qui, au cours des années, ont fini par lui donner un visage particulier qui la différencie de plusieurs "pédagogies" qui se pratiquent de facto dans l'enseignement régulier.

Lorsqu'on la définit comme "pédagogie de situation", on veut dire essentiellement au départ "qu'elle tend à définir des moyens de favoriser des apprentissages, non à partir de théories, mais à partir de situations concrètes"[1].

Elle accorde d'emblée beaucoup d'importance au sujet. Pas seulement à l'individu mais au groupe naturel auquel il appartient, que celui-ci soit professionnel, social ou culturel. Cela veut dire qu'elle ne réfère pas simplement à la maturité psychologique ou intellectuelle du sujet mais à sa situation socio-culturelle, au contexte de vie dans lequel il s'insère, qui marque sa capacité d'apprendre tout autant que sa maturité individuelle et elle diversifie ses approches selon ces "situations". Une attention particulière est aussi accordée à bien diagnostiquer le problème de l'adulte, ce qu'il veut apprendre, ce pour quoi il revient à l'éducation. L'expérience a en effet montré que toute erreur d'aiguillage au départ se soldait rapidement par l'abandon.

Cette "pédagogie des adultes" a aussi été fortement influencée par la nature des clientèles qui se présentaient à l'éducation des adultes, notamment, dans les commissions scolaires. Qu'il s'agisse de formation générale, de formation professionnelle ou même d'éducation populaire, les formateurs ont eu affaire à des adultes éloignés depuis longtemps de la réalité scolaire et dont l'expérience passée à l'école avait été souvent marquée par l'échec. À ce trait s'ajoutait fréquemment soit un passé d'échecs professionnels ou sociaux plus ou moins prononcé, (chômeurs, assistés sociaux) soit des malaises de tous ordres affectant leur insertion sociale et professionnelle (employés menacés dans leur emploi, femmes ayant élevé leur famille et cherchant à se réorienter etc ...).

---

1. Table ronde sur la pédagogie de situation. Mission des projets expérimentaux, cité dans Claude Gouillard et François Allaire, Le temps d'apprendre, ministère de l'Éducation, 1975.

Du côté de l'objet d'apprentissage, cette pédagogie a aussi été profondément marquée par la modularité des connaissances ou des habiletés à acquérir. Surtout en éducation populaire, mais aussi en formation professionnelle et un peu en formation générale (formation préparatoire à l'emploi par exemple), le format disciplinaire habituel à l'enseignement régulier est vite apparu lourd à manier. Il en est de même des spécialités constituées en formation professionnelle. Il a fallu fragmentariser largement ces ensembles, recourir à des agencements interdisciplinaires ou encore tout simplement constituer des modules nouveaux et relativement inédits qui s'insèreront un jour sans doute dans les corpus disciplinaires ou les spécialités, mais qui, sur place, n'obéissent pas toujours à la logique qui prévaut actuellement dans la constitution de ces corpus.

Tous ces déterminants ont mis à la mode l'expression "formation sur mesure" qui, sans être universelle, a caractérisé beaucoup de prestations éducatives à l'éducation des adultes.

Cette pédagogie des adultes est aussi d'emblée ouverte à tous les moyens disponibles, que ceux-ci soient de l'ordre de l'individualisation de l'enseignement ou de la dynamique de groupe d'étudiants, qu'elle fasse appel à des moyens audio-visuels, à des expériences de laboratoire ou à des techniques de mise en oeuvre de projets. Centrée sur le cheminement des personnes, elle fait souvent appel à des techniques précises de planification des apprentissages et elle suppose un recours constant à divers instruments d'évaluation de type formatif.

L'intervention pédagogique

En raison de ces caractéristiques, l'effort de formation des formateurs est orienté très nettement vers l'intervention pédagogique. Cette formation n'a rien de théorique, ni de disciplinaire. C'est le mot "métier" qu'on a d'abord envie d'évoquer, car il s'agit bien plus de la maîtrise d'un art d'enseigner, d'une appropriation de techniques de soutien à l'apprentissage que d'une initiation aux fondements psycho-pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage, comme pouvaient le concevoir les facultés universitaires des sciences de l'éducation par exemple. C'est une formation carrément professionnelle, pratique qui, lorsqu'elle fait appel à des considérations plus fondamentales, le fait à partir des problèmes rencontrés, dans des situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage, et toujours en vue de l'action pédagogique prochaine à réussir. Si

elle fait appel à la psychologie par exemple, c'est davantage à une psychologie de l'interaction qu'à une psychologie de la connaissance.

Le formateur d'adultes doit posséder l'instrumentation mentale (know how) permettant de guider celui qui apprend. Il doit savior intervenir dans le feu de l'action pédagogique, savoir interagir avec l'étudiant, savoir dénouer des situations difficiles mettant en cause l'étudiant dans le groupe de la classe. Il ne suffit pas de comprendre ce qui se passe, il faut pouvoir agir sur la situation et la rendre productive.

Le formateur d'adultes

Lorsqu'en définitive on veut caractériser le formateur d'adultes, c'est le mot "enseignant" qui vient le plus spontanément à l'esprit, plus que celui d'animateur social ou d'animateur de groupe. Il est cependant un enseignant d'un type particulier. Il n'est pas avant tout un spécialiste de discipline, suivant le modèle universitaire qui a largement marqué depuis une vingtaine d'années l'évolution de la profession d'enseignant et qui tend à se répandre, à travers les conventions collectives, jusqu'au secondaire inclusivement. La distinction entre le formateur d'adultes et le professionnel non enseignant par exemple, est moins marquée qu'au réseau régulier. Si la réalité des conventions collectives n'était pas là, on parlerait volontiers d'éducateurs tout simplement pour ces deux groupes.

Le formateur d'adultes est un spécialiste de l'intervention pédagogique appliquée à des clientèles non scolaires, c'est-à-dire dont les points de référence sont situés ailleurs qu'à l'école. Relativement polyvalent, il a développé une expertise lui permettant de favoriser l'apprentissage d'un objet précis par des gens dont l'expérience de vie conditionne positivement ou négativement l'apprentissage.

C'est ainsi par exemple qu'on attend du formateur d'adultes qu'il soit capable de tirer parti du vécu professionnel et social des étudiants, qu'il sache diagnostiquer rapidemunt ce qu'on sait déjà et ne pas répéter ce qui est déjà acquis. Il doit savoir éviter les attitudes paternalistes et se démarquer de toute pédagogie faite pour les enfants. Il doit tenir compte des besoins et des objectifs des adultes et, au besoin, les amener à les rendre plus explicites. Il doit pouvoir aussi aider beaucoup d'adultes à dépasser leurs complexes devant le

savoir et les rendre de plus en plus autonomes dans leur cheminement éducatif. Il doit réconforter et encourager les plus marqués par l'échec, social ou économique et leur permettre, à travers l'apprentissage d'un contenu, de développer confiance en eux-mêmes. Il doit aussi être attentif au besoin d'immédiateté de l'adulte pour soutenir une motivation qui s'évanouit vite si l'utilisation pratique d'un apprentissage est trop longtemps différée.

Le modèle du formateur de l'éducation populaire, tout en étant influencé par celui que nous venons de décrire est resté encore plus diversifié. L'animateur communautaire, développé par le courant de l'animation sociale, par exemple y a gardé beaucoup plus de prise en raison sans doute de la "demande" éducative des adultes qui n'est pas qu'individuelle, mais aussi très souvent collective. La distinction entre PNE et enseignants est inexistante dans ce cas. Il en est de même pour plusieurs activités habituellement classées dans la formation générale, comme la formation préparatoire à l'emploi et les cours aux analphabètes où le modèle de l'animateur de groupe est resté très présent. Les tentatives d'exploiter le modèle du "communicateur dans les média" pour enrichir et diversifier le rôle du formateur d'adultes, malgré plusieurs projets prestigieux (Tévec, Multi Média) n'ont pas donné de résultats très tangibles, sans doute en raison des décisions prises de ne pas développer une télévision éducative plus structurée.

<u>La formation des formateurs</u>

<u>La formation initiale</u> des formateurs n'a jamais été réglementée de façon impérative par le Ministère. Dans la pratique, une grande diversité de formations initiales ont conduit à l'exercice de la "profession": formation d'enseignant dans le système régulier, formation à l'université (sciences de l'éducation, éducation permanente, autres facultés) dans des contenus diversifiés, formation par le ministère de l'Éducation (SÉSAME), formation dans des organismes privés ou par des individus-formateurs privés, formation par des employeurs au cours d'emplois précédents etc ... On a préféré visiblement reconnaître dans les faits plusieurs avenues d'entrée à une profession elle-même naissante et très diversifiée. Le monopole donné à l'université en formation initiale des maîtres n'a jamais été étendu à l'éducation des adultes.

Il y a sans doute beaucoup de raisons à cela; les plus importantes tiennent au fait que le formateur d'adultes n'a jamais été assimilé parfaitement à l'enseignant du secondaire régulier, étant donné que "la profession" se pratiquait autant hors du système scolaire qu'à l'intérieur de celui-ci. D'où le mot de formateur d'adultes qui a fini par s'imposer, moins précis qu'enseignant (ou instituteur) et capable de ce fait de couvrir une plus large gamme de fonctions. On peut aussi invoquer pour une large part la défiance des responsables de l'éducation des adultes devant les capacités des facultés des sciences de l'éducation des universités en particulier, d'assumer cette tâche, compte tenu de l'orientation essentiellement pratique préconisée pour la formation des formateurs (intervention pédagogique).

En conséquence, le Ministère n'a pas défini non plus de préalables formels à l'exercice de la "profession", comme le brevet ou le permis, spécifiques ou non à l'éducation des adultes. On a toujours préféré s'en remettre au jugement des institutions d'enseignement qui devaient trouver "le meilleur homme ou la meilleure femme" et à la sanction immédiate de l'efficacité pédagogique par une population non captive, donc libre de s'en aller si le formateur s'avérait déficient. La grande diversité des besoins et le caractère massivement occasionnel des contrats d'embauche a aussi fortement contribué à cette politique. La Direction générale de l'éducation des adultes pour sa part, affirmait en 1979, ne pas considérer "la certification des formateurs comme un moyen significatif d'assurer ou d'accroître la qualité de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires"[1].

Le perfectionnement des formateurs

Si l'éducation des adultes n'a guère fait porter ses efforts sur la formation initiale des formateurs d'adultes, il en est tout autrement du perfectionnement de ceux-ci. Après la réorientation du projet SÉSAME, en 1969, l'essentiel de l'effort va effectivement porter de ce côté. Une littérature abondante témoigne des actions et des réflexions faites durant près de quinze années.

---

1. Position de la Direction générale de l'éducation des adultes en matière de certification des formateurs d'adultes des commissions scolaires.

On y remarque entre autre que les activités de perfectionnement des formateurs d'adultes ont été beaucoup marquées par les deux courants de pensée suivants: les sciences des relations humaines et le développement des organisations. Dans le premier cas, l'attention à la situation de l'individu dans un groupe, à la vie des groupes (groupes de tâches, groupes naturels, collectivités diverses), aux lois et techniques qui favorisent l'efficacité en groupe ont influencé largement le contenu de la formation des formateurs. Dans le second cas, l'insertion dans une organisation, la cohérence et le progrès de celle-ci ont influé notablement sur la façon d'organiser et de définir le perfectionnement requis. Fréquemment d'ailleurs la formation des formateurs s'est faite en même temps que la formation des gestionnaires et des professionnels de l'éducation des adultes. Il s'agissait d'instrumenter sur tel ou tel aspect une équipe dont l'unité d'action apparaissait plus importante que sa spécialisation en rôles sociaux diversifiés

Ces politiques de perfectionnement n'ont pas non plus été rendues obligatoires par le Ministère. Elles ont toujours eu un caractère incitatif, même si l'incitation était parfois pressante, appuyée par des équipes d'aide et de support qui se déplaçaient volontiers sur le terrain et qui ont été largement utilisées par les services d'éducation des adultes des commissions scolaires et aussi un peu plus tard par ceux des Cégeps.

Une étude faite à la Direction générale de l'éducation des adultes portant sur le perfectionnement des enseignants à l'éducation des adultes au cours des deux années qui ont précédé leur engagement en 1979-1980[1] révèle que sur 11 779 enseignants 4 600 soit près de 40 % avaient suivi des cours de perfectionnement, le tiers environ dans des sessions offertes par l'institution et les deux tiers dans des activités hors institutions.

L'équipe d'aide au développement (EAD)

Jusqu'à tout récemment, le Ministère pouvait s'appuyer sur une équipe spécialisée, logée à la Direction générale de l'éducation des adultes, pour mettre en application la majeure partie des politiques dont nous venons de parler. Cette équipe, dite

---

1. Denis Ledoux, La formation des formateurs, Direction générale de l'éducation des adultes, avril 1981.

d'aide au développement (EAD), avait pris la succession du projet SESAME en 1973 et disposait d'un mandat plus large que celui de la simple formation des formateurs, s'étendant au développement de la pédagogie, parfois à la formation des autres personnels de l'éducation des adultes et même au développement organisationnel des services d'éducation des adultes.

Dans les dix années où elle a oeuvré au Ministère cette équipe a pris charge d'un grand nombre de projets touchant le perfectionnement des formateurs et le développement de la pédagogie dans les commissions scolaires et dans les Cégeps. Pour ce qui est plus spécifiquement du perfectionnement des formateurs, elle a travaillé surtout en formation générale au début, puis en formation professionnelle et ensuite en éducation populaire. Dans les dernières années, elle a plus particulièrement travaillé avec les formateurs destinés aux analphabètes, aux handicapés, aux cours de formation préparatoire à l'emploi, au cours d'éducation économique. En formation professionnelle, elle a assuré le perfectionnement de formateurs en industrie, de formateurs pour l'enseignement agricole, de ceux qui se destinaient à la formation des femmes souhaitant revenir sur le marché du travail. Elle a aussi pris charge du perfectionnement visant l'amélioration de l'encadrement pédagogique dans les commissions scolaires et les modèles pédagogiques utilisés dans les approches collectives. Dans les Cégeps, elle a travaillé au développement de la qualité de la pédagogie dans les services d'éducation des adultes, sur la façon de faire des plans de développement pédagogique, sur un projet visant à savoir comment interagir pour faire baisser les abandons et les échecs aux cours, sur l'utilisation des plans de cours, à la formation des monitrices de garderie.

Cette liste non exhaustive permet de voir le sens concret "situationnel", presque ad hoc du perfectionnement pédagogique préconisé et développé pour les formateurs d'adultes.

D'autres équipes de la Direction générale de l'éducation des adultes, notamment dans le cas de l'animation communautaire et de certains programmes d'éducation populaire ont aussi assuré des perfectionnements ad hoc, selon des formats souples et variés, utilisant souvent la formule du perfectionnement entre pairs.

3. LA FORMATION DES FORMATEURS DANS D'AUTRES UNITÉS DU MINISTÈRE OU DU SYSTÈME SCOLAIRE

3.1 À la Direction générale de l'enseignement collégial et dans les collèges

Nous avons vu à la page 18 que la loi des Cégeps et les règlements qui en découlent ne traitent pas de la qualification des enseignants.

C'est dans le livre blanc sur Les collèges du Québec, publié en 1978 que l'on retrouve le plus de renseignements sur la qualification exigée des enseignants du collégial. On y relève notamment (pages 60-64) que ce sont les collèges:

"qui, progressivement, ont établi eux-mêmes les critères d'embauche, dont les plus communément reconnus sont le diplôme universitaire de premier cycle dans la discipline enseignée, l'expérience dans l'enseignement et, dans le cas des programmes professionnels, l'expérience en milieu de travail (expérience industrielle, des affaires ou des services). À ces critères s'ajoutent souvent des exigences ayant trait aux facilités de communication et de travail en équipe".

S'appuyant sur ces traditions et jugeant "le temps venu de statuer de manière plus précise (...) sur ce qui touche à la formation, à l'embauche et au perfectionnement des maîtres de l'enseignement collégial", le Gouvernement affirme vouloir donner suite aux dispositions suivantes pour les nouveaux professeurs qui feront carrière dans l'enseignement collégial:

1. Dans tous les cas où il existe un programme universitaire de formation à une discipline d'enseignement, on exigera du professeur au collégial, un diplôme de premier cycle.

2. On exigera aussi du candidat la maîtrise de la langue d'enseignement, avec titres de compétence publiquement reconnus pour certains cas.

3. Le candidat devra avoir suivi un programme de formation spécifique à l'enseignement d'une durée de 30 crédits et assumé par une université.

À ces conditions (et quelques autres touchant le perfectionnement, l'évaluation, l'encadrement pédagogique) le Gouvernement est disposé à lever pour l'enseignement collégial, l'application du règlement numéro 4, relatif à la certification des maîtres.

Le même document affirme aussi que l'évaluation globale de la compétence dans l'exercice de la profession continuera d'être la responsabilité des collèges.

Comme le livre blanc ne fait aucune allusion spécifique aux professeurs de l'éducation des adultes, nous avons cru bon de rapporter ici ce qui est dit sur les enseignants du général qui, s'applique sans doute, mutatis mutandis, aussi à ceux affectés à l'éducation des adultes.

C'est d'ailleurs une des caractéristiques générales les plus frappantes de l'abondante littérature concernant le collégial, que l'absence à peu près générale d'information et de préoccupation tant soit peu officielle touchant spécifiquement les formateurs d'adultes qui oeuvrent au collégial. Quelques allusions ici et là sans doute, mais pas d'étude vraiment sérieuse sur le sujet. Dans les travaux entourant le Rapport Nadeau du Conseil supérieur de l'éducation nous avons pu relever les quelques détails suivants:

On déplore l'absence "d'une pédagogie ajustée aux divers adultes s'engageant dans le réseau collégial", on en souhaite le développement (synthèse de la concertation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Conseil supérieur de l'éducation, juillet 1975, pages 18-19), on aimerait recruter des enseignants spécialisés en andragogie (ibid page 21), on déplore les conditions de travail offertes aux enseignants à l'éducation des adultes (ibid page 22). On constate qu'il y a peu de possibilité de perfectionnement pour eux (Rapport du Conseil supérieur de l'éducation, Le Collège, juillet 1975).

Dans les travaux effectués dans les Cégeps autour de la formation sur mesure[1], nous trouvons un certain nombre de considéra-

---

1. Daniel Campeau et Jeanne Leroux, La formation sur mesure, avril 1975.

   Daniel Campeau et Jeanne Leroux, Rapport final sur la formation sur mesure, Deux tomes, juin 1978.

tions intéressantes touchant à fois les pratiques et les implications pédagogiques de cette méthode et sur lesquelles nous avons cru bon de nous étendre, pour tenter de combler un peu le vide laissé par l'absence de renseignements plus autorisés.

Il faut dire, dès le départ, que la formation sur mesure et les réflexions qu'elle a suscitées dans le milieu collégial se présentent d'abord comme une contribution originale du réseau collégial au débat entourant l'éducation des adultes qui semble avoir polarisé les énergies et la discussion pendant de nombreuses années. Il s'agit, de surcroît, d'une réflexion d'un grand sérieux qui dépasse de beaucoup la simple mise en place d'une formule d'organisation de l'enseignement.

On a pris soin d'en vérifier les assises et de développer les implications qu'elle peut avoir sur la conception même de l'éducation dispensée aux adultes, sur la pédagogie en cause et sur l'enseignement.

La formation sur mesure est d'abord une expérience vécue par de nombreux services d'éducation permanente dans les Cégeps, aux prises avec la nécessité de recruter des clientèles nouvelles pour s'autofinancer et de leur offrir des prestations éducatives appropriées à leurs besoins et à leurs particularités, afin de les satisfaire et de les conserver.

Les activités dites de formation sur mesure atteignent, durant l'année 1973-1974, 16,7 % en volume total des personnes rejointes par les services de l'éducation des adultes des collèges, regroupées dans 164 activités différentes, dont 80 % sont en formation professionnelle et 13 % en formation populaire. 79 % de ces activités regroupent des clientèles homogènes en raison principalement de l'occupation (66 %).

Dans la réflexion faite sur ces pratiques, on a d'abord dégagé une définition générale de la formation sur mesure. C'est un processus éducatif caractérisé par l'agencement chronologique des six opérations suivantes: recherche des besoins, expression de ces besoins, définition d'objectifs de formation, établissement d'une programmation appropriée, réalisation des activités éducatives et évaluation de ces activités dans une dynamique de participation de tous les agents impliqués dans l'intervention.

On peut voir, par cette définition, que la formation sur mesure s'insère spontanément dans beaucoup de réflexions entourant l'éducation des adultes à l'époque. On ne s'étonnera donc pas de voir que les postulats dont elle se réclame ne lui sont pas particuliers, mais se retrouvent dans beaucoup d'autres activités de formation destinées aux adultes. Les textes en mentionnent quatre:

1. L'adulte est en situation d'action.

2. L'adulte est l'agent premier de son propre apprentissage.

3. Un apprentissage n'est complété que lorsqu'il est appliqué.

4. Toute situation où s'insère une intervention de formation sur mesure est collective.

Nous serions tentés de lui en ajouter un cinquième, qui nous apparaît l'élément proprement déclencheur de ce processus et dont tout le reste dépend, une fois celui-ci admis:

5. Si l'on veut répondre avec pertinence à une demande éducative venant d'adultes, il importe la plupart du temps de faire une étude sérieuse des besoins en cause.

Par le fait même que la formation sur <u>mesure</u> n'accepte pas à priori de réponse préfabriquée ou standardisée à un besoin éducatif, elle engendre un processus qui modifie sur deux points majeurs les pratiques habituelles de l'enseignement régulier, sur la programmation d'abord, sur l'enseignement ensuite.

<u>La programmation</u>

Délaissant l'approche traditionnelle où les programmes sont d'abord définis par les instances supérieures du système d'éducation avant tout soucieuses de standardisation pour faciliter une reconnaissance géographiquement étendue par des crédits, des certificats et des diplômes uniformes, la "formation sur mesure" préconise plutôt une approche axée sur "la situation immédiate avec ses problèmes, ses mutations, ses exigences".

Elle ne demande pas "d'abandonner les façons traditionnelles d'élaborer un programme de formation et d'apprentissage mais de les convertir aux postulats de la mesure et de la participation. La logique des disciplines demeurera tout aussi importante mais au lieu de venir en premier, elle accompagnera la démarche d'individus et de groupes qui ont d'abord à comprendre les situations qu'ils vivent pour s'y adapter ou pour les transformer. Les contenus de formation que nous sommes habitués d'agencer logiquement avec belle cohérence (...) doivent être reconvertis. Ils doivent retrouver souplesse et rapidité pour cotoyer l'action, pour l'écouter, pour la canaliser, pour l'aider à se trouver un sens, à s'instrumenter, à s'informer et à solutionner ses problèmes"[1].

L'enseignement

En raison du processus qui la caractérise, la formation sur mesure réinterprète le rôle de l'aide pédagogique nécessaire aux étudiants et, ce faisant, remodèle le rôle de l'enseignant. D'abord elle introduit comme "fonction pivot" nécessaire à l'unité et à la cohérence du processus la fonction d'animation qui doit en particulier prendre charge de toutes sortes de tâches d'assistance aux étudiants, parallèlement à l'enseignement proprement dit.

La tâche de l'enseignant s'en trouve dès lors modifiée. Elle doit d'abord prendre ses distances du modèle habituel et s'ouvrir à une nouvelle perspective que l'on décrit en ces termes: "en formation sur mesure, la fonction enseignement doit absolument dans un premier temps, se dissocier des contenus et de la logique de savoirs organisés en disciplines cloisonnées, pour s'attacher à des problématiques vécues et perçues par des personnes en situation qui ont à solutionner ces problèmes (...). Le rôle traditionnel du professeur ne saurait satisfaire aux exigences de la formation sur mesure (...); cette dernière lui demande une adaptation importante sinon un changement radical. Ce changement étant acquis, il n'est pas interdit et il serait même souhaitable - compte tenu du poids des professeurs et des départements dans le développement des collèges - que ces professeurs et ces départements assument en formation sur mesure non seulement les fonctions enseignement et programmation mais aussi celle de l'animation"[2].

---

1. Ibid I-II, pages 35-36.

2. I, II, page 39.

Ces quelques citations, que nous avons tirées de l'excellent rapport de recherche consacré à la formation sur mesure, nous permettent de constater une étroite parenté entre les perspectives développées dans la section précédente. Nous sommes visiblement face à une pédagogie de situation, le rôle du formateur d'adultes présente un visage plus complexe que l'enseignant traditionnel, un esprit particulier de souplesse et d'adaptation régit les programmes d'enseignement utilisés.

3.2 Le Conseil supérieur de l'éducation

En 1975, le Conseil supérieur de l'éducation adressait au ministère de l'Éducation un avis sur l'éducateur d'adultes: formation fonctions-statut[1].

Relativement bref et d'allure générale, cet avis contenait un certain nombre de constatations et de recommandations:

- Le Conseil déplorait "le transfert à peu près intégral qu'on a fait du modèle d'enseignement destiné aux jeunes vers les adultes" et proposait un nouveau type d'éducateur pour les activités de ce secteur.

- Pour définir ce nouveau type d'éducateur, il rejetait le seul modèle du transmetteur de savoir, refusait d'adopter le seul critère de la scolarité et posait comme exigence la connaissance de la discipline et de la psychologie de l'adulte en situation d'apprentissage. Il se prononçait pour l'utilisation d'une pédagogie de situation.

- Il proposait la constitution d'un noyau stable d'éducateurs dont la fonction soit définie en rapport avec les tâches suivantes: l'aide pédagogique traditionnelle, la fabrication de matériel didactique, l'enseignement, la recherche, l'animation de groupe, l'animation et l'encadrement d'équipes d'éducateurs occasionnels, la participation à l'organisation.

---

1. Rapport annuel 1974-1975, pages 87-96.

- il préconisait la reconnaissance dans les faits d'un statut professionnel pour ces éducateurs d'adultes, avec des mécanismes d'évaluation appropriés et des échelles de rémunération basées sur la nature de la tâche et la qualité du rendement.

3.3 La Commission Jean

Créée par le Gouvernement en 1980, la Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation sociale et culturelle des adultes (Commission Jean) remettait en février 1982 un volumineux rapport intitulé "Apprendre: une action volontaire et responsable". Dans la quatrième partie de ce rapport, la Commission consacre, comme il se doit, un chapitre important (pages 423-451) aux éducateurs d'adultes et fait de nombreuses recommandations à leur endroit (numéros 275 à 309)[1].

La Commission se donne dès le départ une vision large des éducateurs d'adultes, prenant la peine de les recenser dans l'ensemble des activités de la société où ils oeuvrent, notamment dans trois milieux privilégiés: le milieu scolaire, le milieu du travail et le secteur de la vie sociale et culturelle. Renonçant au portrait quantitatif parfaitement étanche - impossible à faire - la Commission n'en constate pas moins la présence d'éducateurs d'adultes dans toutes les sphères de la société, et en nombre bien plus considérable dans le milieu de travail et le secteur de la vie sociale et culturelle que dans le milieu scolaire. Par la même occasion, elle souligne la variété des rôles que remplissent les éducateurs d'adultes et l'absence de profil unique pour les caractériser.

Ce n'est pas le lieu ici de donner le détail des considérations que fait le rapport - larges et pertinentes par ailleurs. Nous nous concentrerons surtout sur ce que la Commission dit de la formation initiale, du perfectionnement des éducateurs d'adultes et de leur statut.

La formation initiale

S'appuyant sur la réalité reconstituée, à la formation initiale des éducateurs d'adultes actuels a été très diversifiée, acquise le plus souvent "sur le tas", le rapport de la Commission prend les positions suivantes:

---

1. Pages 466 à 472.

1. Il ne peut pas exister une façon unique de former les éducateurs d'adultes.

2. La formation initiale des éducateurs d'adultes ne devrait pas déboucher sur un monopole scolaire, mais utiliser l'ensemble des possibilités éducatives de la société (perspective d'éducation permanente).

3. La formation initiale des éducateurs d'adultes, à partir d'un cheminement "académique" constitue une voie possible de transformation des approches pédagogiques.

3.1 Elle ne peut pas être abordée seulement de façon pédagogique mais elle doit aussi devenir un outil de changement social.

3.2 Cette formation initiale doit se dérouler de façon concomitante avec ce qui se pratique en éducation des adultes, et conséquemment s'articuler autour de programmes décloisonnés et transdisciplinaires, dans lesquels les stages pratiques et les projets de formation autonome ont une grande importance.

3.3 Cette formation ne doit pas non plus devenir obligatoire, ni être la voie unique d'accès au rôle d'éducateurs d'adultes.

Le perfectionnement

Constatant que les activités de perfectionnement regroupent déjà un ensemble important d'éducateurs provenant au surplus de divers champs de pratique, la Commission:

1. Fait du perfectionnement des éducateurs d'adultes, un élément clé, un terrain d'intervention prioritaire, bien plus que la formation initiale.

2. Situe le besoin de perfectionnement comme un processus interne à une organisation, et qui n'appartient donc pas d'abord à l'institution scolaire.

3. Considère que le perfectionnement doit être intégré, à des projets d'abord, à une problématique d'encadrement des éducateurs aussi. Il doit faire appel à des moyens pédagogiques variés et à des ressources diversifiées, réunir diverses catégories de personnel touché par la réalisation d'un même projet.

4. Il est fait sur mesure, il n'est ni normatif, ni obligatoire.

5. Il ne doit pas s'inscrire dans une dynamique d'accumulation de crédits ou de certificats, mais viser d'abord à satisfaire les besoins variés des éducateurs en situation.

6. Le milieu de l'enseignement universitaire notamment, devrait être mis en situation de service et de support au perfectionnement et offrir des programmes souples (capsule, module) adaptés aux besoins exprimés.

Les modèles qu'il recommande sont ceux développés et expérimentés par l'Équipe d'aide au développement (Direction générale de l'éducation des adultes), par l'Université de Sherbrooke dans le programme Performa, par l'Université du Québec à Montréal dans le nouveau certificat en enseignement professionnel.

7. En entreprise, le rapport distingue le perfectionnement des formateurs occasionnels et celui des permanents. Pour les premiers, il préconise un encadrement pédagogique par un conseiller ou un éducateur. Pour les seconds, des formes variées, allant de cours d'appoint dans les universités, à des réunions de travail, à des rencontres dans les associations professionnelles.

8. Dans le secteur de la vie associative, le rapport préconise le maintien du modèle actuel de formation autonome, assisté par diverses ressoures ad hoc provenant du milieu de l'enseignement.

Le statut des éducateurs d'adultes

Le rapport de la Commission considère comme important le débat qui a lieu actuellement autour de cette question. Il prend la peine de le circonscrire, de présenter les divers points de vue et il prend position sur quelques points.

Le statut de l'éducateur d'adultes pose un problème dans le milieu scolaire et dans l'entreprise; il est négligeable dans le secteur de la vie associative.

Dans le milieu de l'éducation, en raison des emplois à temps partiel et du caractère non protégé de ces emplois, les éducateurs d'adultes connaissent une stabilité toujours précaire structurellement et conjoncturellement.

Pour stabiliser la profession, la Commission refuse d'entrer dans l'optique d'une professionnalisation formelle, ou trop étroite, en déterminant un droit de pratique basé sur un profil de formation initiale. Elle la juge peu compatible avec la dynamique même de l'éducation des adultes. Elle croit plus juste d'attaquer le problème par le biais des conditions de travail qui devraient être décentes. Elle s'élève fermement contre la déviation de l'idée de temps partiel, proposée initialement comme moyen d'ouvrir l'école sur le milieu, en une politique de "cheap labor".

Elle souscrit à l'idée d'un noyau d'éducateurs d'adultes permanents dans les organismes publics, dont la tâche serait polyvalente, centrée sur les différentes tâches de l'apprentissage plutôt que sur la fragmentarisation des tâches en heures de cours, ou en leçons, et propose que leur accès à la permanence ne soit plus régi par le règlement numéro 4 du ministère de l'Éducation et que les conditions de travail qui leur sont faites soient comparables à celles des enseignants réguliers.

Pour les éducateurs d'adultes à temps partiel, elles recommande de faire des études sur l'ensemble de leur situation et sur les tâches qui leur sont dévolues, en fonction des besoins.

Enfin, elle recommande que les enseignants réguliers appelés à intervenir auprès des adultes, puissent bénéficier d'activités de perfectionnement afin d'être mieux initiés à la pédagogie de situation et aux caractéristiques propres des clientèles adultes.

III- PROBLÉMATIQUE ET ORIENTATIONS

1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

De cet inventaire des statistiques, de textes réglementaires, des pratiques et des recommandations touchant la formation des formateurs depuis une quinzaine d'années quels axes peut-on dégager pour orienter l'avenir?

1. Il faut d'abord renoncer carrément à la problématique qui se dégage des faits et des politiques régissant les enseignants du primaire et du secondaire. Cette problématique est en effet basée sur une profession fermée composée d'enseignants à plein temps et devenus permanents dans le système, prenant charge de cohortes stables d'élèves engagés dans un système scolaire fortement structuré par des années scolaires claires et des diplômes séquentiels, chargés en conséquence de dispenser un enseignement régi par des programmes scolaires bien identifiés et relative ment stables. Toutes choses, excellentes en soi, mais qui sont en tout ou en partie absentes pour des pans entiers de l'éducation dispensée aux adultes. Une problématique comme celle-là consisterait à réduire les formateurs d'adultes à des ombres plus ou moins fugaces de l'enseignant régulier du primaire et du secondaire. Les considérer seulement sous l'angle de l'équivalent plein temps, du plus ou moins certifié, du responsable de capsules de programmes se révèle une approche peut-être utile pour fins statistiques ou financières mais qui passe, si on la regarde de près, à côté de l'essentiel. Elle se révèle en définitive extrêmement dévalorisante pour ceux qui y oeuvrent.

2. La problématique qui s'impose pour situer le fourmillement des prestations éducatives recensées, en éducation des adultes souvent très riches et constamment réinventées par toutes sortes d'organismes sociaux à partir de besoins objectifs et subjectifs multiformes, c'est celle de l'éducation permanente.

Dans une problématique comme celle-là, l'éducation devient, comme on sait et comme la politique de l'éducation des adultes le préconise, une démarche permanente rejoignant chaque personne humaine, à tout âge de sa vie et valorisant, d'entrée de jeu, la diversité des lieux de formation et donc des agents de formation. Dans une problématique comme celle-là, il n'est plus question de ne considérer que le système scolaire comme lieu et moyen de formation, mais de prendre en compte l'ensemble de la démarche éducative réelle d'un individu dans une société qui, de

multiples manières, contribue à ses apprentissages d'homme et de femme. Le système scolaire fait bien sûr partie de cet ensemble, mais aussi tous les systèmes dits informels d'éducation, que ce soient la famille, le milieu de travail, les groupes d'amis, les associations culturelles et sociales, les moyens de communication.

Une problématique comme celle-là accorde une place beaucoup plus adéquate à celui qui joue le rôle d'agent de formation: le formateur d'adultes. D'abord son rôle est défini de façon beaucoup moins formelle, il n'est pas simplement un enseignant, au sens strict que l'on donne habituellement à ce mot dans une société où la professionnalisation a particularisé et délimité plus nettement les tâches; il couvre une gamme plus étendue de fonctions selon la prestation éducative qu'il fait.

Deuxièmement, le formateur d'adultes n'est pas dans la majorité des cas un enseignant de carrière. Il exerce, la plupart du temps, des tâches de formation à partir d'une ou de plusieurs autres fonctions sociales qui le définissent en priorité. Ce peut-être un parent, un organisateur syndical, un professionnel, un homme de métier, un bénévole de l'action sociale, une personne d'expérience, etc ... Il suffit qu'il ait une expertise dans quelque chose pour que naturellement ou de façon délibérée, il exerce une action éducative auprès de quelqu'un. Une personne peut subir son influence, comme un organisme peut le mettre à profit comme personne-ressource.

Troisièmement, cette problématique a le mérite de ne pas isoler l'effort fait en éducation des adultes dans le système scolaire de l'ensemble de ce qui est fait dans beaucoup d'organismes pour le bénéfice des adultes et qui, il faut bien le souligner, présente des parentés évidentes (esprit, méthodes, objectifs) entre beaucoup d'activités prises en charge par le système scolaire, notamment en formation professionnelle et en éducation populaire. Cette constatation est particulièrement pertinente lorsqu'on l'applique aux agents d'éducation qui passent avec particulièrement d'aisance, dans leur domaine, du scolaire au non scolaire et vice versa, en raison des besoins constants de leur expertise propre un peu partout.

Il m'apparaît cependant nécessaire, avant d'aller plus loin, d'introduire une distinction essentielle, si l'on veut que la problématique de l'éducation permanente puisse se révéler pleinement utile pour encadrer de façon suffisamment nette la place qu'une politique doit accorder à ceux que nous avons appelé les

formateurs d'adultes. Au sens large, l'éducation permanente peut comprendre tous les apports éducatifs qui se font dans "la cité éducative" que ceux-ci soient conscients ou non, organisés ou spontanés. À proprement parler, les apports éducatifs se situent en fait tout au long d'un continuum qui va du naturel au délibéré, en passant par toute la gamme des structurations possibles, dans des encadrements institutionnels de toute nature. Nous pensons que l'éducation permanente, au sens strict, doit être définie de façon plus restreinte, pour couvrir seulement les apports éducatifs qui présentent un effort conscient, délibéré, donnant prise à une organisation et à un encadrement minimaux. La continuité de la vie, les dynamismes culturels à l'oeuvre dans la société présentent sans doute toutes sortes de dimensions éducatives, l'éducation permanente au sens strict commence lorsqu'un individu ou un groupe d'individus se donnent dans leur activité un objectif éducatif, limité dans le temps, et décident de le poursuivre de façon systématique, au-delà du simple jeu des rapports sociaux naturels et spontanés, ou encore lorsqu'un organisme décide d'offrir une activité qui comporte des objectifs éducatifs, pour le bénéfice de personnes qui décideront d'y adhérer. Dans ce cadre, le formateur d'adultes devient la personne qui a responsabilité d'aider des gens à atteindre des objectifs éducatifs déterminés par l'offre ou la demande.

2. L'APPORT DU SYSTÈME D'ÉDUCATION

Une fois dégagée la problématique générale, qui unifie l'ensemble de l'effort fait en éducation des adultes, il reste à situer clairement des activités conduites sous la responsabilité du système scolaire et de ses instances (commissions scolaires, collèges, universités).

Les activités d'éducation des adultes, sont en effet conduites sous la responsabilité de toutes sortes d'organismes rattachés, pour nommer les principaux, au monde du travail, au monde du loisir, au monde des associations, au monde de la culture, au monde des communications de masse. Les prestations éducatives dispensées dans ces milieux sont étroitement dépendantes des objectifs propres à ces milieux, qui sont habituellement d'un autre ordre que l'éducatif. Il s'agit par exemple d'amélioration de la production dans ce travail, d'action sociale et culturelle efficace, de familiarisation avec des domaines spécifiques, de performance dans une activité sportive, etc.

La contribution du système scolaire ne doit pas être étrangère à cette perspective. Si l'on fait appel au système scolaire, en formation professionnelle ou en éducation populaire par exemple, c'est parce que le système scolaire dispose d'une organisation et de ressources humaines prestigieuses que l'on décide de mettre à profit pour les fins poursuivies. Mais ce qui est important de garder à l'esprit, c'est que les finalités des organismes extérieurs au système scolaire demeurent au premier plan et ne sont pas remplacées par celles du système scolaire. Autrement dit, le système scolaire devient la plupart du temps commandité pour telle ou telle tâche éducative. Il est essentiellement en situation de service, les fins et finalités ne sont pas sous son contrôle, mais sous le contrôle soit d'organismes extérieurs à lui, soit des individus eux-mêmes qui viennent y chercher ce qu'ils peuvent avoir besoin. Le système scolaire ne doit donc pas se comporter comme si ces activités relevaient du mandat général que lui a confié la société relativement à la socialisation des nouvelles générations; il s'agit de mandats beaucoup plus précis où les finalités éducatives sont subordonnées à des finalités plus immédiates extérieures à lui. Le système d'éducation doit accepter cela, en même temps que les contraintes qui lui sont faites, notamment de maintenir des liens étroits avec les façons de faire de ses commanditaires, et de leurs particularités propres.

Cela ne veut pas dire que les standards de qualité ne puissent pas être maintenus, bien au contraire, mais il faut accepter d'emblée que ces standards puissent être objets de discussions par les commanditaires et puissent devenir autres que ceux qui prévalent lorsque c'est le système d'éducation qui a pleine responsabilité pour les déterminer.

3. PREMIÈRES CONSÉQUENCES

La problématique de l'éducation permanente que nous venons d'exposer pour situer l'ensemble de l'effort des formateurs d'adultes dans la société entraîne deux conséquences majeures.

1. Cette "profession" ne doit pas être fermée. Autrement dit il ne saurait être question de déterminer un profil unique pour les formateurs d'adultes capable de couvrir toutes et chacune des tâches qui leur sont actuellement demandées. C'est la position adoptée par la Commission Jean après une étude approfondie du dossier et des différents courants qui ont cours dans la société québécoise. La Commission fait cette recommandation au nom du dynamisme de l'éducation des adultes, et en raison même

de la notion d'éducation permanente qui implique la reconnaissance et l'utilisation de toutes les ressources éducatives de la société. Le simple examen des types de formateur. d'adultes qui se dégage des statistiques couvrant seulement le réseau scolaire nous orientait déjà en ce sens. À plus forte raison si l'on prend en compte les agents de formation qui oeuvrent en dehors du système scolaire.

2. Il faut soustraire à l'application du règlement numéro 4 les formateurs d'adultes. Ce règlement qui "forme" la profession enseignante au primaire et secondaire est pensé dans une problématique adaptée à l'enseignement primaire et secondaire régulier, comme nous l'avons montré plus haut. Il se révèle profondément inadapté à la problématique de l'éducation permanente. C'est ce qu'avait constaté aussi la Commission Jean, en recommandant que les formateurs d'adultes dans les commissions scolaires ne soient plus régis par ce règlement.

4. GRANDES ORIENTATIONS

Le concept d'éducation permanente ouvre des perspectives larges; il donne un esprit général pour traiter de la question des formateurs d'adultes. Son principal mérite est d'unifier l'ensemble de ce qui se passe en éducation, et notamment les activités faites par les formateurs d'adultes. Il a cependant le désavantage de couvrir tellement de terrain, tellement d'activités diversifiées qu'il est nécessaire, si on veut le moindrement parler plus précisément, d'avoir recours à diverses distinctions plus fines pour resserrer les objets en cause. Pourvu que nous ne perdions pas de vue la perspective unifiée qu'il nous permet d'avoir, il nous paraît que, dans une perspective plus pratique, quelques distinctions doivent maintenant être introduites.

Il faut distinguer d'abord ce qui se fait dans le système scolaire et hors système scolaire. Dans le premier cas, le système scolaire est directement responsable de la qualité des prestations éducatives, même si, comme nous l'avons montré plus haut, il est d'abord en situation de service et de commandite, dans de nombreux cas. Dans le second cas, le système d'éducation n'est pas en situation de responsabilité.

<u>Dans les milieux non scolaires</u>

Toutes les activités éducatives, voulues comme telles ou visibles à l'intérieur d'activités plus générales organisées par le milieu du travail, du loisir, celui des associations

sociales et culturelles, et celui des communications sont d'abord sous la responsabilité de chacun de ces milieux. Ce sont ceux-ci qui sont responsables des agents de formation qui, sous le nom de formateurs d'adultes ou autrement, y oeuvrent. Le système d'éducation, qu'il s'agisse du Ministère ou des instances publiques d'éducation, n'a pas de responsabilité directe sur ces formateurs d'adultes. Il n'a pas non plus à intervenir sur la notion de leur qualification professionnelle, ni sur les perfectionnements qu'ils pourraient requérir.

Il faut cependant que le système d'éducation devienne disponible pour assurer, si la demande lui en est faite, des programmes variés de formation et de perfectionnement, à leur intention. Les instances d'éducation doivent aussi être à même d'offrir l'aide et le soutien pédagogique à ces formateurs d'adultes, s'ils le requièrent, dans les activités placées sous leur responsabilité.

Dans le milieu scolaire

Vaste réservoir de ressources et de compétences, de tous ordres, il était normal que le milieu scolaire soit largement mis à contribution pour toutes sortes de prestations éducatives destinées aux adultes. Ce qu'il a fait dans le passé, il est appelé à le continuer dans l'avenir et même à l'intensifier davantage. La grande diversité des contributions qu'il a été appelé à apporter montre à l'évidence que, là comme ailleurs, il n'existe pas de modèle unique de formateurs d'adultes. Autant la nature des engagements et leur durée que la diversité des tâches à remplir, la multiplicité des approches, le besoin de polyvalence ou de spécialisation composent un paysage extrêment varié où la diversité est de rigueur.

Avant de pouvoir entrer dans des considérations plus précises touchant le statut, la formation initiale, le perfectionnement, il s'impose de toute évidence d'aller au-delà de cette diversité, pour dégager des catégories particulières plus nettes.

4.1 Première voie

Une première voie serait à tenter du côté des profils de formateurs. Peut-on par exemple dégager quelques profils types de formateurs d'adultes qui embrasseraient, sans être réducteurs, la plupart des activités éducatives dispensées? Nous pensons qu'il vaudrait la peine de s'engager dans cette voie, d'une fa-

çon très empirique cependant en collant la réalité de près. S'il était possible de délimiter un certain nombre de profils, la question de la formation initiale et du perfectionnement s'en trouveraient éclairées d'autant.

4.2 Deuxième voie

Une deuxième voie s'offre plus immédiatement à l'esprit. Trois catégories de formateurs d'adultes, notamment dans les commissions scolaires, sont facilement identifiables:

1) Le noyau stable de formateurs d'adultes plein temps.

2) Les enseignants réguliers qui sont ou seront appelés à oeuvrer auprès des adultes.

3) Les formateurs occasionnels.

Les formateurs d'adultes à plein temps

Il existe dans les commissions scolaires un petit nombre de formateurs d'adultes à plein temps (375 en 1980-1981) qui constituent une sorte de noyau stable dans l'institution. La Commission Jean souscrit à l'idée du maintien et du développement de ce groupe. Il s'impose de toute évidence comme la charpente même (avec les cadres) des services d'éducation des adultes des institutions scolaires. Ces personnes doivent être largement polyvalentes, entendant par là d'abord qu'elles doivent être capables de prestations éducatives diversifiées, où les rôles d'animation, d'organisation de cours, d'enseignement et de contact avec les adultes prennent beaucoup d'importance.

Les personnes qui occupent ces postes actuellement ont reçu des formations initiales diversifiées et ont complété en cours de route plusieurs activités de perfectionnement selon les besoins de l'institution ou des individus en cause. Dans l'avenir, il faut visiblement que les personnes qui occuperont ces postes possèdent une bonne connaissance de la pédagogie des adultes, qu'ils aient acquis de l'expérience de travail auprès des adultes. Ils doivent aussi avoir une bonne connaissance des milieux extrascolaires où les adultes vivent des situations d'apprentissage. Le profil donné dans la convention collective qui les régit (cf. page 19) pourrait être revu et mis à jour. Des activités de perfectionnement sur mesure sont aussi à prévoir, selon les clientèles et les objectifs d'apprentissage pris en charge par chacune des institutions en cause.

Les enseignants réguliers qui sont ou seront appelés à oeuvrer auprès des clientèles adultes

En fonction de la nouvelle politique de l'éducation des adultes qui prévoit la prise en charge des adultes comme des jeunes par les institutions d'enseignement, tenant compte aussi de la baisse des clientèles régulières qui entraînent des surplus d'enseignants, des mises en disponibilité, il est à prévoir qu'un bon nombre d'enseignants, jusqu'alors presqu'exclusivement occupés à l'enseignement des jeunes, vont être affectés à des tâches d'enseignement aux adultes. Il faudra prévoir pour ces personnels des activités particulières de perfectionnement, notamment une initiation suffisante à la pédagogie des adultes, et selon le cas, des activités de perfectionnement ad hoc, selon la nature des clientèles et des tâches qui leur seront confiées. On peut même concevoir que certaines de ces activités de perfectionnement auront un caractère obligatoire.

Les formateurs d'adultes occasionnels

Il est très difficile de parler de façon générale de ce groupe extrêmement important et très diversifié. On n'agit pas de la même façon pour quelqu'un qui accepte une tâche de 30 heures ou pour celui qui prend charge de 300 heures d'activités. Il en est de même si le formateur se rattache à la formation professionnelle, à l'éducation populaire, aux cours pour analphabètes, ou à la formation préparatoire à l'emploi. Dans tous les cas, il est sûr qu'il ne peut s'agir que de perfectionnement et non de formation initiale, celle-ci devant être assurée à l'embauche même. Davantage encore, il faut d'abord penser à l'encadrement, avant même le perfectionnement. Divers moyens peuvent être mis en oeuvre de façon institutionnelle, par les responsables de l'éducation des adultes dans les institutions, notamment de brèves sessions d'initiation à leur travail dans l'institution, des entretiens périodiques avec un conseiller ou un consultant, des rencontres de groupe, l'élaboration et l'utilisation de guides pédagogiques variés portant sur tel ou tel aspect de leur tâche.

4.3 Troisième voie

Une troisième voie prend acte dès le départ des trois grands secteurs reconnus à l'éducation des adultes dans le système scolaire: la formation générale, la formation professionnelle et

l'éducation populaire. Ces trois secteurs présentent en effet des différences profondes entre elles qui peuvent aider à délimiter les types de compétence, de formation et de perfectionnement nécessaire aux formateurs pour atteindre les objectifs propres à chacun de ces secteurs.

La formation générale

Ce secteur est sans aucun doute celui qui s'apparente le plus avec l'enseignement régulier aux jeunes. Dans la mesure où des adultes s'inscrivent à des programmes officiels menant à un diplôme reconnu par le Ministère, les formateurs d'adultes devraient avoir la même compétence que leurs collègues de l'enseignement régulier. Étant bien entendu cependant que cette compétence est d'abord la maîtrise de l'intervention pédagogique, qui suppose compétence sur l'objet, connaissance appropriée du sujet qui apprend et par dessus tout maîtrise de la relation entre l'objet et le sujet, qui est capacité de présenter l'objet à connaître, de le traiter en fonction des capacités d'apprendre du sujet, de graduer les contenus, d'utiliser des techniques variées qui favorisent l'apprentissage et de diagnostiquer les niveaux atteints par l'étudiant dans sa démarche.

Les mêmes exigences de formation initiale devraient donc être exigées pour les formateurs d'adultes que pour les enseignants réguliers, selon les normes en vigueur pour chacun des ordres d'enseignement, avec la différence toutefois que la formation pédagogique normalement requise, devrait être remplacée par une formation pédagogique ou andragogique plus appropriée.

Le secteur de la formation générale comprend aussi des types de cours particuliers comme les cours aux analphabètes, les cours de préparation à l'emploi, etc ... Une étude serrée du profil du formateur d'adultes requis devrait être d'abord faite, afin de tenir compte des exigences de la tâche. L'expérience montre en effet que l'expertise requise pour prendre charge de ces activités n'est pas toujours celles de l'enseignant classique.

EN GUISE DE CONCLUSION

Il resterait à porter de la formation professionnelle et de l'éducation populaire pour conclure sur cette troisième voie. Le temps nous a manqué pour le faire.

Comme ce texte pourrait quand même être utile, on a pensé qu'il valait la peine de le publier, donc son état actuel, même si la réflexion n'a pu être menée à terme pour ces deux aspects par le même auteur. Il restera à ceux qui ont reçu le mandat de s'occuper de la formation des formateurs d'adultes d'en prendre charge et de prolonger cette réflexion de la manière qu'ils jugeront la plus appropriée aux circonstances.

Nous souhaitons vivement que ce bilan et ces quelques orientations puissent leur être utile.

ANNEXE II

LISTE DES PARTICIPANTS
A LA SESSION D'ÉTUDE

LISTE DES PARTICIPANTS
A LA SESSION D'ÉTUDE

Noms et prénoms	Fonction
Jean-Claude Lacroix	Cons. péd., Cégep de Maisonneuve
Jacques Lamarche	Dir. gén. DGPP, ministère de l'Éducation
Dan Lamoureux	Formateur, CS Ste-Croix
Jacques Ferland	Coordonnateur, Cégep Montmorency
Michèle Thibodeau	Cons. péd., Collège Montmorency
Wojteck Winnicki	Coordonnateur, CS Ste-Croix
Louise Dubois	Formatrice, CS Ste-Croix
Gilles Matteau	Coordonnateur, Cégep Shawinigan
Marcel Leblanc	Coordonnateur, Cégep de Joliette
Jean Lalonde	Cons. péd., CS Long Sault
Claudette L'Heureux	Ag. Commun., CS Les Écores
Yvan Robillard	DEA, CSR ST-François
Marie-Paule Simard	Coordonnatrice, Cégep Rosemont
Laïla Valin	Formatrice, CS Ste-Croix
Monique Gagné	Formateur, CS Ste-Croix
Claude Poulin	Cons. péd., CS Amiante
Maurice Emond	Cons. péd., CS Mille-Iles
André Trudeau	Cons. péd., CSR Le Royer
Louis Laquerre	CEA, CS Mille-Iles
Lionel Arsenault	CO, CS Jérôme-le-Royer
Robert Poirier	Cons. péd., CS Harricana
Jacques Desjardins	CEA, CS Vaudreuil-Soulanges
Vincent Villeneuve	DEA, CSR Louis-Hémon
Laurent Senterre	Cons. péd., CSR Pascal-Taché
René Didier	Cons. péd., CECM

Noms et prénoms	Fonction
Michel Sylvestre	Cons. péd., Cégep André Laurendeau
Jean-Marie Plante	Cons. péd., Cégep Sept-Iles
Cécile Michaud	Cons. péd., Cégep Maisonneuve
Monique Lefebvre	Formateur, Cégep Maisonneuve
Micheline Jodoin-Lussier	CO, CS Verdun
James W. Hamilton	Coordonnateur, Cégep John Abbott
Carmel Latour	Cons. péd., CS Blainville-Deux Montagnes
Marcel Girard	Cons. péd., CS Chicoutimi
Jocelyne Benoît	CEA, Cégep St-Jérôme
Josée Trudeau	API, Cégep Ahuntsic
Michel Lauzon	Cons. péd., CSR Lignery
Jean Brabant	R. édu. perm., Cégep Ahuntsic
Gilles Lapalme	DEA, Châteauguay des Moissons
Nicole Racicot	Formatrice, CECM
Carol Lavoie	Coordonnateur, Cégep Sept-Iles
Michel Croteau	DEA, CSR Carignan
Louise Terroux	Formatrice, CECM
Claude Gauthier	Formateur, CEC Verdun
Marcel Savaria	Cons. Péd., Cégep St-Jérôme
Yvon Patoine	Cons. péd., Cégep Amiante
Jean-Claude McGuire	Cons. péd., CS Pierre-Neveu
Francine Robert	Cons. péd., CECM
Lise Ponton	Formatrice, collège Dawson
Marcel Vézina	Cons. péd., CSR Chauveau
Danielle S. Soulière	Aide aux stagiaires, CECM
Lola Ronald	Attachée adm., collège Dawson
André Arcand	DEA, CSR La Mauricie
Serge Cloutier	Coordonnateur, Cégep St-Hyacinthe
Hugues Simard	Formateur, CS Chapais-Chibougamau

Noms et prénoms	Fonction
Jacinthe Perron	Formatrice, CS Chapais-Chibougamau
Pierre Goyer	DEA, CS Davignon
Elisabeth Côté	Formatrice, CS Davignon
Marthe Bussière	Resp. FG, CS Davignon
Louise Dubois	Formatrice, CS Ste-Croix
Jean-Marc Ostiguy	Formateur, CS Ste-Croix
Fernand Serre	PERFORMA, Université de Sherbrooke
Georges Mayrand	DFEA, Université de Sherbrooke
Danielle Grenier	DEA, Cégep Vieux-Montréal
Monique Ouellette	Consultante, Cégep André Laurendeau
Renée Blain	Cons. péd., Cégep Lionel-Groulx
Louise des Trois-Maisons	Professionnelle, DGEC
André Thibault	Responsable de "cours à distance", Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal
Jocelyne Bergeron	Directrice de la formation générale et professionnelle, SEA, CECM
Bernard Lefebvre	Sciences de l'éducation, UQAM

Comité organisateur

Mmes Ghislaine Roquet
Muriel Drolet-Douville
Ginette Robin
Christiane Huot
Suzanne Otis
MM. Jean Proulx
Jacques Artaud

Légende: API - aide pédagogique individuelle
DEA - directeur de l'éducation des adultes
CEA - coordonnateur de l'éducation des adultes
CO - conseiller en orientation
Ag. commun. - agent en communication
DFEA - diplôme de formateur en éducation des adultes
Resp. FG - responsable de la formation générale

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

28-1785
Dossier : 8586-132